

התמודדות עם אלימות במערכת החינוך



רמי בנבנישתי, רון אבי אסטור ורוקסנה מארצ'י

תקציר

מטרת פרק זה היא לבחון דרכי התמודדות עם אלימות במערכת החינוך. תור סקירה של הספרות המקצועית בתחום, אנו מתארים התערבויות מקובלות שונות ומתמקדים בעיקר בהתערבויות שהוכחו כיעילות או כמבטיחות בצמצום ממדי האלימות. בהמשך אנו מנסים לזהות מאפיינים של התערבויות שהוכחו כלא יעילות ושל התערבויות שיש מידע אמפירי המצביע על יעילותן בהפחתת התנהגויות אלימות בבית הספר. אחת המסקנות המרכזיות שלנו מהסקירה היא שבתי ספר חייבים לבחור בדרך התערבות המתאימה למצבם ולצורכיהם הייחודיים. לכן חיוני לבחור בהתערבויות על סמך מידע אמפירי מעודכן על בית הספר, וללוות את יישום התוכניות בניטור מתמשך המאפשר להתאים את אופי ההתערבות ולהעריכה. חלקו האחרון של הפרק מציג תהליכי ניטור כמותיים המבוססים על סקרים חוזרים, וכן תהליכי ניטור איכותניים המשלבים "מפיו" של מקומות מסוכנים בבית הספר ומידע מקבוצות מיקוד של תלמידים המתאייסם למאפייני האלימות בבית ספרם.

פתח דבר

אלימות בבתי ספר מאיימת על בטחונם של תלמידים ומורים ופוגעת במעשה החינוכי. תופעה זו אינה חדשה ואינה ייחודית; ההד הציבורי המתלווה אליה לעיתים קרובות מתגבר בעיקר כאשר מתרחשים אירועי אלימות קיצוניים. בישראל, כמו בארצות רבות אחרות בעולם, קיימת דאגה רבה לגבי נושא זה. דאגה זו באה לידי ביטוי, בין היתר, בנסיונות מגוונים ללמוד על האלימות במוסדות החינוך ולהוות דרכי פעולה שיקדמו

את מניעת האלימות ואת הטיפול בתופעה. מערכת החינוך בישראל מגלה עניין באלימות בבית הספר כבר שנים רבות (ראו, למשל: הורוביץ ואמיר, 1981; הורוביץ ופרנקל, 1990), אך נראה שבשנים האחרונות נעשה העיסוק בנושא זה אינטנסיבי, עקבי ומתמשך יותר מאשר בעבר. בין היתר הוגשו המלצות מפורטות בעקבות דו"ח ועדת וילנאי לצמצום האלימות במערכת החינוך (דו"ח הוועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער במערכת החינוך, 2001), ואף נערך מחקר ארצי מקיף ראשון מסוגו שהתמקד באלימות במערכת החינוך (בנבנישתי, זעירא ואסטור, 2000).

בעקבות ועדת וילנאי, ולנוכח ממצאי המחקר שהצביע על רמות גבוהות של אלימות, ננקטו פעולות רבות במשרד החינוך כדי להתמודד עם האלימות. בין היתר הוכנסו יועצות לבתי ספר יסודיים, הוצאו הוראות מנכ"ל בנושא התמודדות עם אלימות בבתי הספר, והוכנס לשימוש "מדד שפ"י", שנועד לסייע לבתי הספר לאבחן אלימות ולהתמודד עימה. אולם טרם נערך בישראל מחקר מקיף לשם מיפוי ההתערבויות המופעלות כיום על ידי בתי הספר. כמו כן אין בנמצא מחקרים שבחנו באופן שיטתי את יעילותן של תוכניות ההתערבות השונות בישראל.

בפרק זה אנו מסכמים את מה שלמדנו מסקירת הספרות העולמית בתחום זה, והוא מתבסס במידה רבה על הפרק: Astor, R.A., Benbenishty, R., & Marachi, R. (in press). Violence in schools. In P.A. Mears (Ed.), *Social work services in schools* (4th ed.). Allyn & Bacon

בחלק הראשון נתאר התערבויות מקובלות שונות בתחום ההתמודדות עם אלימות במערכת החינוך, ונתמקד בעיקר בהתערבויות שהוכחו כיעילות בצמצום ממדי האלימות. בחלק השני ננסה לזהות מאפיינים של התערבויות שהוכחו כלא יעילות ושל התערבויות שיש לגביהן מידע אמפירי המצביע על יעילותן בהפחתת התנהגויות אלימות בבית הספר. אחת המסקנות המרכזיות שלנו מהסקירה היא שחינוכי לבחור בהתערבויות על סמך מידע אמפירי וללוות את יישום התוכניות בניטור (monitoring) מתמשך שיאפשר להתאים את ההתערבות ולהעריכה. בחלק השלישי של הפרק נתאר תהליכים ושיטות של ניטור.

סוגים מקובלים של התערבויות המשמשים את בתי הספר

היקף התוכניות – כאמור, טרם נערך בישראל מחקר מקיף על מידת השימוש בתוכניות ההתערבות השונות לטיפול באלימות בבתי ספר. בארצות הברית, כ-78% מהמנהלים מדווחים כי בבתי הספר שלהם מופעלות תוכניות לטיפול באלימות (Kaufman et al., 1998): ב-11% מבתי הספר הופעלו תוכניות שנמשכו רק יום אחד או פחות, 24% מהמנהלים דיווחו שהופעלו אצלם רק תוכניות מתמשכות, ו-43% ציינו שהתקיימו בבית ספרם גם תוכניות מתמשכות וגם תוכניות בנות יום אחד. אין זה ברור אילו סוגים של תוכניות המנהלים כוללים במסגרת ההתערבויות נגד אלימות. בכל אופן, עובדים סוציאליים של בתי ספר בארצות הברית מדווחים שבבית ספרם קיים מגוון

רחב של תוכניות ושירותי התערבות למניעת אלימות, כולל: שירותי ייעוץ, התערבות במשבר, הקניית מיומנויות, תוכניות עמיתים המיועדות לתלמידים, תוכניות קהילתיות, תוכניות המתבססות על מורים ואמצעי ביטחון. רובן הגדול של התערבויות אלה ושל התוכניות שיושמו לא עברו הערכה מעמיקה בנוגע ליעילותן כאסטרטגיות לצמצום אלימות. למשל, במחקרם של אסטור ועמיתיו (Astor, Behre, Wallace & Fravil, 1998), 91% מהעובדים הסוציאליים תמכו בביקורי בית כהתערבות יעילה לגבי ילדים אלימים, ו-82% מהעובדים הסוציאליים אמרו שהם נהגו לערוך ביקורי בית באופן אישי כדי לצמצם את ההתנהגויות האלימות. למרות זאת, קיימים נתונים מעטים בלבד לגבי יעילותם של ביקורי הבית או של סוגי התערבות אחרים המשמשים בדרך כלל את העובדים הסוציאליים.

לוח 1: אחוז העובדים הסוציאליים של בתי הספר (N=576) המדווחים על תוכניות ושירותים ספציפיים נגד אלימות בבתי הספר שלהם

סוג התוכנית או השירות	%
שירותי ייעוץ	
התערבות במשבר	50
שירותי עזרה ותמיכה בנפגעים	30
ייעוץ לפרטים או למשפחות	53
קבוצות תמיכה לנפגעים ולעדי ראייה באירועים טראומטיים	15
שירותים המיועדים לטיפול בסכסוכים אתניים, דתיים או בין-גזעיים	24
חינוך בנושאים של התעללות בילדים	58
הקניית מיומנויות	
ניהול סכסוכים	63
הקניית מיומנויות חברתיות	66
תוכנית לימודים להתנהגות פרו-חברתית	53
הקבוצות לפי יכולת לימודית	35
קבוצות לילדים אלימים	54
הכשרת מנהיגות	41
תוכניות עמיתים המיועדות לתלמידים	
תרבות עמיתים חיובית	39
מועדוני ידידות	31
חוגי ספורט או מועדונים אחרי שעות בית הספר	75

לוח 1: אחוז העובדים הסוציאליים של בתי הספר (N=576) המדווחים על תוכניות ושירותים ספציפיים נגד אלימות בבתי הספר שלהם (המשך)

סוג התוכנית או השירות	%
תוכניות לקהילה	
תוכנית נגד כנופיות	22
שירותים המכוונים לטפל באלימות בקהילה	15
תוכנית משטרתית נגד אלימות	38
קבוצת תמיכה להורים	21
קבוצה כנסייתית או קבוצת נוער	15
תוכניות מבוססות מורים	
קבוצות תמיכה למורים או הכשרה לטיפול באלימות	26
התנהלות הכיתה	60
מבצע נגד בריונות	14
תוכניות לימודיות המיועדות לתוקפנים, לנפגעים או לעדי ראייה	8
שינויים פיזיים במבנה	
גלאי מתכות	14
מאבטחים	37

הערה: לוח זה הותאם מ-Astor et al., 1998

◀ **התערבויות מקובלות ויומיומיות** – התערבויות כגון הרחקה, השעיה לפרק זמן קצוב והעברה לבית ספר לחינוך מיוחד או אחר הינן תגובות מקובלות על מעשי אלימות בבתי ספר. 39% ממנהלי בתי הספר בארצות הברית אמרו שבמהלך שנת הלימודים 1996/97 הם הרחיקו, השעו או העבירו תלמיד לבית ספר אחר בגלל קטנות. 27% מהמנהלים דיווחו שהם עשו שימוש באמצעים אלה נגד תלמידים שהחזיקו נשק בתחומי בית הספר (U.S. Department of Education, 1998, p. 81, table 18). קיימות התערבויות מקובלות נוספות, כגון: התקשרות טלפונית להורים, פגישות עם הורים בבית הספר בנושא התנהגות אלימה, ענישה על ידי השארת התלמיד בבית הספר לפרק זמן מסוים לאחר סיום הלימודים, פיקוח טוב יותר על ידי מבוגרים בחצר בית הספר וניטור טוב יותר של המסלולים אל בית הספר וממנו ושל השטחים בבית הספר שחשופים יותר לסכנת האלימות. נתונים מאירופה ומאוסטרליה מצביעים על כך שסוגים אלה של התערבות קלים יותר ליישום ועשויים להיות יעילים מאוד בצמצום סוג מסוים של אלימות בבתי ספר, כגון

בריונות והטלת אימה (Olweus, 1993; Sharp & Smith, 1994; Smith & Sharp, 1994), אך עד כה נערכו מעט מאוד הערכות שיטתיות ביחס ליעילותן של כל ההתערבויות הללו, ויש מקום להמשיך לבחון זאת.

◀ **חינוך מיוחד ואלימות** – תגובה אחרת המקובלת בבתי ספר רבים לנוכח אלימות מתמשכת וכרונית של ילדים מסוימים היא הפניה לחינוך מיוחד. החינוך המיוחד בארצות הברית כולל שירותים כגון: ייעוץ, הדרכת הורים, כיתת חינוך מיוחד, תוכנית לימודים מיוחדת ומעונות טיפוליים יומיים. נראה שיש אנשי מקצוע בבתי הספר הרואים את תהליך החינוך המיוחד כאסטרטגיה חשובה להתמודדות עם קשייהם של ילדים אלימים מסוימים. למרבה הצער, הספרות המקצועית על אלימות בבתי הספר לא בחנה מקרוב את היחסים בין החינוך המיוחד לבין צמצום האלימות בבתי הספר, ולפיכך יש להמשיך לבחון את מקומו של החינוך המיוחד בתוך מגוון המענים המתאימים להתמודדות עם מצבים של אלימות מתמשכת וקשה של תלמידים מסוימים.

תוכניות התערבות מובנות (structured intervention programs)

בחלק זה נדון בסוגים שונים של התערבויות מובנות המשמשות לטיפול באלימות בבית הספר. חלק מההתערבויות הנידונות מצויות בשימוש תדיר אך המחקר המתעד את יעילותן מועט ביותר, וחלקן עברו תהליכי הערכה וקיימים מחקרים התומכים ביעילותן. אילו היה פרק זה נכתב לפני עשר שנים, היינו מגיעים ככל הנראה למסקנה שרק התערבויות ספורות ביותר מראות סימנים חיוביים כלשהם. אך במהלך עשר השנים האחרונות הופיעו תוכניות התערבות ותוכניות לימודים חדשות רבות, ונערכו מחקרים רבים שתמכו ביעילותן.

תוכניות מניעה והתערבות מבטיחות

נציג להלן דוגמות מספר של תוכניות מניעה והתערבות העומדות לרשות בתי הספר והמטפלים המקצועיים. לוח 2 כולל רשימה ארוכה של תוכניות שעברו הערכה או שנמצאות בשימוש נרחב, ולאחריו נתמקד בתוכניות אחדות שנראות מבטיחות או שהצביעו על מידה מסוימת של יעילות במחקר אחד לפחות. המידע המצוי בידינו לגבי הנעשה בישראל דל מכדי שנוכל לסקור אותו, ועל כן נתמקד בסקירת הספרות המקצועית העולמית.

לוח 2: דוגמות של תוכניות אוניוורסליות וממוקדות למניעת אלימות

שם התוכנית (המבטרים)	כיתה	משתתפים	יכולות התוכנית	מודי התמזגה	תוצאות
<p>בני תשלים (המבטרים)</p> <p>Peace Builders Embry, J. Flannery, Vazsomyi, Powell & Atha, 1996; Krug, Brenner, Dahlberg, Ryan, & Powell, 1997</p>	<p>בן חובה עד כיתת ה'</p>	<p>375 בתי ספר אימצו את התוכנית ברחבי ארizonת, קליפורניה, יוטה, אורגון ואוהיו. נעשתה הערכה על 7 בתי ספר, N=3,899 תלמידים.</p>	<p>מטרת התוכנית היא לשנות את אקלים בית הספר. היעדים הם לקדם התנהגות פרו-חברתית, למנוע תקופנות של ילדים ולשפר את היכולת החברתית. מלמדים המשיה עקרונות אוניוורסליים: 1. לשבת אנשים; 2. ליהמנע מהעלבה; 3. לחפש אנשים נכונים שישימשו יועצים ויודדים; 4. לשים לב לפגישת שאנו גורמים ולתקנן; 5. לחקק עוולות. המבוגרים אמורים לחזק התנהגויות ולשמש מודל לחמנהגות חיובית.</p>	<p>מיומנות חברתית; התנהגויות תקופניות; דיווח מורים דיווחים עצמיים על התנהגויות תוקפניות; הזדקקות לטיפול של אות בית הספר עקב קסטות.</p>	<p>מורים מעריצים כי הצליחו שיתורים משמעותיים של הילדים בכל החברתיות של הילדים בכל הכיתות באותם בתי ספר שבהם נערכה התערבות ראשונית. דיווח מורים דיווחים עצמיים של תלמידים מצביעים על ירידה משמעותית בתקופנות של הבנים במשך השנתיים של התערבות. בבתי ספר שבהם נערכה התערבות היו פחות ביקורים אצל אות בית הספר לשם טיפול בפגיעות (לעומת בתי ספר בקבוצת הביקורת) (Krug et al., 1997).</p>
<p>צעד שני Second Step Grossman et al., 1997</p>	<p>כיתות ב'-ג'</p>	<p>התוכנית מבוססת על מערכת הלמידים (30 שעורים) ונוחה ממיליוניות ללימוד אמפתיה, שליטה בדחפים, פתרון בעיות וגיחול כעסים.</p>	<p>מונן ציונים על ידי משקיפים להתנהגות תלמידים בכיתות, בחדר האוכל ובחצר. דיווחי הורים ומורים על התנהגות תלמידים (תקופנות פיזית, עוינות מילולית, התנהגויות פרו-חברתיות וניטרליות).</p>	<p>תלמידי קבוצת ההתערבות הערכו (על ידי משקיפים) מתקפיים פחות מבחילה פיזית מקבוצת הביקורת. התבדלים בולטים יותר בסביבות של חדר האוכל והחצר. השינוי משמעותי עדיין אחרי 6 חודשים. מורים או חורים לא דיווחו על שינויים משמעותיים.</p>	

שם התוכנית (המממנים)	כיתה	משתתפים	יסודות התוכנית	מודי התמחה	תוצאות
<p>מרק ריצ'מנד ג'וד אלימות: לחגיג בדרז'י שלוס ובאופן חיובי</p> <p>(Farrell & Meyer, 1997; Farrell, Meyer & Dalberg, 1996)</p>	כיתה ו'	6 מבין 8 חטיבות בנינים N=1,274. אחד תלמידים השתתפו בתוכנית. 65% שדייקה עד המעקב חשני.	<p>תוכנית הלימודים מבוססת על הרצאות ומתמקדת בהקניית ידע על דרכים שבהן המארח, הסוכן והסביבה תורמים לאלמות של התוער. מושגים אלה נובעים מתגובה התצאוטרטית של "בריאות הציבור" ומתייחסים לאינטראקציה בין הסביבה לנרץ ביו העוץ. המפעלים מתמקדים במשיגים הבאים:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. בניית אמון; 2. כוונת הברזלים אישיים; 3. אופי האלימות ונורמי סירון; 4. ניהול כעסים; 5. ערכים מאיצים של קסטות ותוצאותיהן; 6. גורמים מאיצים של קסטות חלופות לא אלימות למריבות. 7. חלופות לא אלימות למוריבות. 	<p>תוכן דיווח עצמי מייסקר התנהגות אלימות. השרכת התדירות של:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. השתתפות התלמיד בקסטות; 2. הבאת כלי נשק לבית הספר; 3. היות התלמיד מאוים; 4. העדרות מכות הספר עקב הגשה שאינה מוכח (נ-30-30); 5. היתמים האחרונים; התנהגות סירון אחרות, כגון שימוש בסמים, ונדלונים, נגבה מחלונות וכולי. 	<p>התערבות לא אמצעות התנהגויות תוקפניות, קסטות בבת הספר, פציות עקב קסטות והיעדרות משיעורים עקב חחשת אי-ביטחון או עקב איומים בפגיעה. בכל המשתתפים המנויים החזיקה חיוני אלימות בניתה ו ותפקוד לימודי נמוך.</p> <p>27% מהתלמידים קראו את עלוני המידע.</p>
<p>מריקס תלמידים למען שלוס</p> <p>(Orpinas et al., 2000)</p>	כיתה ו', עם מעקב לאורך כיתה ז' וכיתה ח	<p>N=2,246 תלמידים מ-8 חטיבות בנינים בסביבת עירוניות גדולות במעמד חברתי- כלכלי נמוך.</p> <p>חטיבות הבנינים חלקן זוג שובץ אלקואי בית ספר אחד לקבוצת בקורת ובית ספר אחד לקבוצת התערבות.</p>	<p>בכל בית ספר נסדרה מועצה לקידום בריאות (וכיז בית ספר בתשלום, 3-10 מורים ואותו או יועצת שתיאמה את יישום תוכנית הלימודים וארגנה "פעילויות הקשורות לשלום": מחרות מתגבר על השלום, מחוות נגד כנופיות, "שובע השלום" וכולי ותוכנית הלימודים נלקחה מתוך התוכנית "צעד שני", ראו לעיל. ההתערבות כללה:</p>	<p>דיווח עצמי (הצקות, דחמות, כינוי בשמות גנאי, מכות, עידוד תלמידים להתקוטט, בעיטות, איומים לפגוע או לחכות, התנגדות בקלות);</p> <p>תדירות הקסטות בבית הספר;</p> <p>תדירות של פציעות עקב קסטות;</p>	

שם התוכנית (המחברים)	כיתה	משתתפים	יסודות התוכנית	מודי התצאה	תוצאות
תוכנית שירות לקהילה (O'Donnell et al., 1999)	כיתות ז ו-ח	<p>2 בתו ספר צברויים עירוניים גדולים נסקרו בקו ההתחלה, ומעבר 6 חודשים נערך מעקב. $N=972$ מרקע חברתי-כלכלי נמדד. תלמידים אמריקאיים והיספניים.</p> <p>בית ספר אחד נערכה התערבות, והאחר שימש לביקורת. בניו הספר הותאמו לפי נתונים דמוגרפיים של התלמידים, נודל, פרופיל בריאות בסיכון נבו, פרופיל לימודי בסיכון גבוה ונגישות מגובלת למשאבים.</p>	<p>תוכנית הלימודים הכינתית Health for Research (יחידת אלימות בת 10 שיעורים) כוללת: נרמטי סיכון של אלימות בין-אישית ונורמים ונתונים, אסטרטגיות חינוך להתמודדות עם בעיות בודדים חינוך, הימנעות מהשתתפות בקטטות במצבים אלימים, מרוץ סכסוכים ללא קטטות וללא שימוש בכלי נשק.</p> <p>נוסף על כך, מתצית מו תלמידים שובצו באופן אקראי להשתתף בשירות נער למען הקהילה. תלמידים אלה נסקרו שעות אחדות בשבוע במתן שירותים בתחנת מקומיות של שירותי הבריאות.</p>	<ul style="list-style-type: none"> תחושות לגבי הביטחון בבית הספר; מספר ימי החיערות מבית הספר עקב תחושת אי-הביטחון (0-6 בחודש הקודם); תדירות האימים שהושמעו בבית הספר (0-6 פעמים או יותר בשנה הקודמת). 	<p>אל תלמידי כיתה ח מקובצת ההתערבות הצטמצמה האלימות באופן ניכר השוואה לתלמידי קבוצת הביקורת.</p> <p>לא היו הבדלים משמעותיים בין קבוצת הביקורת לבין אלה שרק למדו את תוכנית הלימודים ולא השתתפו גם בתוכנית השירות לקהילה.</p> <p>תלמידי כיתה ח שהשתתפו גם בשירות בקהילה דיווחו במסגרת המעקב על אלימות פחות מעמיתיהם שלמדו רק את תוכנית הלימודים.</p>

שם התוכנית (תומכת)	כיתה	משתתפים	יסודות התוכנית	מודי התוצאה	תוצאות
אסטרטגיות לפנולת נוער למגיעת אלימות (Carroll, Hebert, & Roy, 1999)	בית ספר תיכון	N=384 תלמידים שחנכו על סאלוני התערבה (שיעור היענות 91%).	דיונים בשעת הצהריים שנערכו בכל בית ספר, בהנחה משהתפת של איש מקצוע ושל נערה/ה שחברה/ה ב"יועץ הפעולה של הנוער". הרכיב השני של התוכנית היה הפקת תוכנית מכל טליוויזיונית. נושא הדיון ותוכנית המכל התמקדו באלמות, דחייקת, נזענות, סמים, התאבדות, תקיפה, התעללות רגשית ויחסי משפחה.	1. המורים עברו ריאיון לבני התנהגותו של כל ילד בכיתה (סתיו/אביב של כיתה א). 2. הערכות סוציומטריות (בתורת עמיתים על ידי התלמידים) נאספו כדי לאמוד: תוקפנות של עמיתים, היפראקטיביזם/נוטייה להפרעת, מעמד חברתי של עמיתים. 3. איכות האווירה בכיתה נאמדה באמצעות מודי ציונים על ידי משקיפים, שהעריכו את הנקודות הבאות: <ul style="list-style-type: none"> רמת התפרשת במשך הזמן המיועד ללמודים; 	86% מהמשתתפים חשבו שהדיונים בשעת הצהריים היו יעילים בהגדרת מודעות למגיעת אלימות. 84% דיווחו שהמדע שניתן היה שימושי. 64% מהתלמידים אמרו שהשתתפות במפגשים שינתה את ההגנה שלהם לגבי אלימות. לא נאספו נתונים על התוצאות ההתנהגותיות. רמות נבחרות של נזענות זרזו כמקור של אלימות.
מסלול FAST – מספחות נבח ספר בידח (קבוצת מחקר למגיעת בעיות התנהגות)	כיתות א-ה 2-3 חבורות (להלן "סקרו תוצאות מהממצאים של כיתה א בלבד).	198 כיתות התערבות ו- 180 כיתות ביקורת, מותאמות לפי גודל בית הספר, רמות הישגים, עוני וגיוון אתני. סך"כ 7,560 תלמידים, מהם 845 בסיוכו נבח.	תוכנית הלימודים של PATHS (קידום אסטרטגיות חשיבה חלופיות), 57 שיעורים (מפגשים של חצי שעה, פעמיים עד שלוש שבועות) שהתמקדו בנושאים הבאים: <ul style="list-style-type: none"> מיומנויות הקשורות להבנה ולביטוי של רגשות; מיומנויות הקשורות להגברת התנהגות חברתית חיובית (התנהגות פרו-חברתית, חשתתפת וכולי); שליטה עצמית ונערים לפתרון בעיות חברתיות. 	1. המורים עברו ריאיון לבני התנהגותו של כל ילד בכיתה (סתיו/אביב של כיתה א). 2. הערכות סוציומטריות (בתורת עמיתים על ידי התלמידים) נאספו כדי לאמוד: תוקפנות של עמיתים, היפראקטיביזם/נוטייה להפרעת, מעמד חברתי של עמיתים. 3. איכות האווירה בכיתה נאמדה באמצעות מודי ציונים על ידי משקיפים, שהעריכו את הנקודות הבאות: <ul style="list-style-type: none"> רמת התפרשת במשך הזמן המיועד ללמודים; 	כיתות התערבות ניתנו ציונים מובנים יותר במודים של היפראקטיביזם/התנהגות ספיריעה ותוקפנות, וציונים טובים יותר במודי האווירה בכיתה. היו שלוש חבורות של התערבות, כך שכל אחד מהמורים העביר את תוכנית הלימודים בין מנם אחת לשלוש פעמים. מורים שכלימו חבורות רבות יותר קיבלו ציונים טובים יותר במודי האווירה בכיתה מעל ירי משקיף ניטרלי. מיומנות של המורה ביחסים החברתית נמצאה קשורה לתוצאות חיוביות.

שם התוכנית (המממנים)	כיתה	משתתפים	יסודות התוכנית	מודי התוצאה	תוצאות
מסלול FAST – משפחות ובתי ספר ביחד קבוצות נחקרות למניעת בעיות התנהגות תוכנית מניעה "מאחדות" עם תכנון מבין ואוניברסיטת התנאים כאן מתייחסים לריינג הממוקד.	תוכנית ארבע שנים (שנמשכת עדיון) של שלוש חברות של תלמידים; כיתות א'-ג	תלמידיו נן חובה בסיכון שזוהו על סמך דירוג משולב של מורים והורים לגבי התנהגויות והורים (CBCL). 100% הנבחרים ביותר נויסו למחקר. N=445 ילדים בקבוצת ההתערבות. N=446 ילדים בקבוצת הביקורת.	ריינגו רליגיביים בתוכנית. תוכנית העשרה שבועית לילדים בסיכון גבוה ולחורגים. החלמורים השטמו בייקבוצות ידידות" שמנו 5-6 תלמידים כל אחת. הפעילות כוללת דיונים, סיפורי מודל וסרטי מודל, משחקי תפקודים. הממשיש מתמקדים בסקירה ובהרגול של מיומנויות בחיבה רגשית ותקשורת, בניית ידידות, שליטה עצמית ופתרון בעיות חברתיות.	<ul style="list-style-type: none"> • יכולת להתמודד עם מעברים בין השיעורים; • יכולת לפעול לפי כללים; • יכולת שיתוף פעולה; • שימוש במדון בעיות בשעת סכסוכים או בשעת הצורך; • יכולת לבטא רגשות באופן הולם; • יכולת להישאר ממוקדים במשימה או היענות לצרכים או לרגשות של כל אחד מהתלמידים; • רמת ביקורתיות לעומת תמיכה. 	<p>קבוצת ההתערבות קיבלה ציונים גבוהים יותר בהשוואה לקבוצת הביקורת בזיהוי רגשות, בהתמודדות עם רגשות ובסתרון בעיות חברתיות, וכן התגלו בה שיפורים מנוכחים יותר של נקמות תוקפנית.</p> <p>תוצאות תצפיות ישירות – קבוצת ההתערבות בילתה זמן רב יותר באינטראקציה חיובית עם עמיתים בהשוואה לקבוצת הביקורת.</p>
			<p>1. מיומנות בהוראת מושגי ציונים לגבי:</p> <p>איכות הביצועים עברה חשיבה על ידי משקיפים, שנתנו למורים ציונים לגבי:</p> <p>1. מיומנות בהוראת מושגי ציונים לגבי:</p> <p>2. יכולת הכיתה;</p> <p>3. הדגמה והפעלה של PATHS במשך יום הלמודים;</p> <p>4. פתיחות ליעוץ.</p>	<p>סולם המצגה של CBCL – מודד את המידה שבה המפגן הילד התנהגויות התנהגויות, תוקפניות ועברתויות – דיווח על יצי תורים!</p> <ul style="list-style-type: none"> • ציון מזהר יומי – המידה שבה התנהג הילד באופן תקיפו והתנהגויות במשך 24 השעות שקדמו לניתן 3 פעמים בסך הכל; 	

שם התוכנית (המממנים)	כיתת	משתתפים	יסודות התוכנית	מודדי התוצאה	תוצאות
תוכנית Brain Power (המממנים)	כיתות ג'-ו	384 בנים אמריקאיים-אמריקאיים (85%) ולטינו-אמריקאיים (15%).	<p>התוכנית מיועדת לנערים בגילאי 10-14 שונים, ומטרתה להעניק להם ידע וכלים להגנה מפני סכנות רשתיות. התוכנית כוללת:</p> <ol style="list-style-type: none"> הגנה מפני סכנות רשתיות: כיצד להזהר מפני סכנות רשתיות, כיצד להזהר מפני סכנות רשתיות, כיצד להזהר מפני סכנות רשתיות. הגנה מפני סכנות רשתיות: כיצד להזהר מפני סכנות רשתיות, כיצד להזהר מפני סכנות רשתיות, כיצד להזהר מפני סכנות רשתיות. 	<ul style="list-style-type: none"> דיורני הורים לגבי שינוי בהתנהגות הילד; הערכת המורה לגבי ההתנהגות בבית הספר (טופס דיורני מורה, Achenbach, 1999); סולם מ-TOCA-R (תוצאות מורה על השתלבות והסתגלות של התלמיד לכיתה) – מותקן); סולם קבלת סמכות; הצעות עמיתים לגבי ההתנהגות התקופתית והדיוורני/מפתיעות. 	<p>משתתפים: שבתון סונוג מראש כותקפיים או לא תוקפיים לפי דירוג של המורים והצבעת תלמידים על התנהגות תוקפנית. כל תלמיד שובץ באקראי לאחת מבין שלוש קבוצות ההכשרה המאות:</p> <ol style="list-style-type: none"> הקנייה מחדש של תכונות "יחוס"; טיפול במיומנויות של פתרון בעיות לא חברתיות; קבוצת ביקורת שלא קיבלה כל טיפול.

שם התוכנית (המחברת)	כיתה	משתתפים	יסודות התוכנית	מודי התוצאה	תוצאות
<p>מועדוני נשים צעילות/גברים צעילים (ALYG) קלינולוגי, אהתי (Flannery &) Williams, 1997</p>	כיתות א-ג	<p>ילדי בתי ספר יסודיים שחולקו כמגויים בסיכון גבוה לכישלון בבית ספר ולגשרה; זוהו והופנו על ידי מורי הכיתות עקב התנהגות בעייתית, לקויים בביקור סדיר בבית הספר או בלצועים לימודיים נמוכים.</p>	<p>התלמידים השתתפו במפגשים קבוצתיים פעמים אחדות בשבוע במהלך שנת הלימודים. מנהיגי הקבוצות משתמשים בסדרת פעילויות הסמוכות לשיפור של: 1. המיחסה של העצמי; 2. מיומנויות של יחסים עם עמיתים; 3. קשר לבית הספר. התוכנית כללה גם ביקורי בית. הקבוצות התמקדו בפיתוח מיומנויות של פתרון בעיות ומיומנויות חברתיות, ובחינוך לעיצוב האופי והמשמעת.</p>	<ul style="list-style-type: none"> מיומנות חברתית של ילדים; התנהגויות חיוביות בביתה; שליטה עצמית; מיומנויות ביחסים עם עמיתים; תקופות; עבריינות; התנהגות בבית. <p>● אינטרוונטים רבים – ילדים, מורים, מנהלים קולגותיים והורים.</p>	<p>הצרכה ארוכת טווח במשך שנה מצאה שיפורים משמעותיים מבחינה סטטיסטית בהתנהגויות חיוביות בביתה, בשליטה עצמית ובקשר כללי אל בית הספר. מנהיגי הקבוצות דיווחו על עלייה משמעותית בהתנהגויות פרו-חברתיות של ילדים ועל צמצום בהתנהגות תוקפנית. דיווחי הורים: 96% אמרו שהתוכנית סייעה לציצעי הילדים בבית הספר. 92% שפרו את התנהגותם בבית. 97% חשו שהתוכנית היוותה חלק חשוב בחינוך הילד.</p>
			<p>3. קיישור תגובות התנהגויות חלופיות, לא תקופניות, לתוצאות חברתיות שליליות שנגרמו מסיבה לא ברורה. קבוצות של 6 תלמידים נמשו פעמיים בשבוע במפגשים של 60 דקות במשך 6 שבועות. בכל קבוצה היו 4 בנים תקופניים ו-2 בנים לא תקופניים.</p>		<p>תוצאות ההתערבות היו מוטות עד תקות אצל תלמידים רבים, אך השפעות הטיפול פחתו במשך הזמן.</p>

4 **חינוך באיכות גבוהה לגילאי טרום-חובה** – מנקודת מבט של מניעה ראשונית, גני ילדים באיכות גבוהה עשויים להועיל בצמצום שיעורי האלימות. נתונים מן המחקר High/Scope Perry Preschool מצביעים על כך שחינוך טרום-חובה ברמה גבוהה עשוי להיות יעיל מאוד בצמצום אלימות לאורך כל החיים (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993). במחקר ארוך טווח זה מצאו החוקרים שלילדים שנבחרו באופן אקראי להשתתף בסביבת גן טרום-חובה מאיכות גבוהה היו סיכויים פחותים בהרבה להיות מעורבים בפעילויות אלימות ופליליות בהמשך התפתחותם מאשר לאלה ששובצו בגני ילדים מאיכות נמוכה יותר. נתונים ארוכי טווח אלה הינם חשובים כי הם מצביעים על כך שהשפעות מתמשכות מתקופת ההתפתחות המוקדמת אל הבררות, ועל כן פעולות מסוימות בילדות המוקדמת עשויות למנוע אלימות בתקופות החיים המאוחרות יותר, אפילו בבררות. יתר על כן, ההשפעות הינן רחבות טווח ומשמעותיות. הממצאים הראו שעד גיל 27 סיכוייהם של תלמידים שהופנו לתוכניות טרום-חובה מאיכות ירודה להיאסר 5 פעמים או יותר (במקרים רבים בגין מעשי אלימות) היו פי חמישה מאלה של תלמידים שלמדו בגני טרום-חובה ברמה גבוהה. נוסף על כך, ילדים שהופנו לכיתות האיכות הגבוהה היו באופן בולט בעלי סיכויים גבוהים יותר להשתכר יותר מבחינה כספית, להגיע לבעלות על בתייהם ולסיים את לימודי התיכון. כמו כן, סיכוייהם להזדקק לשירותים סוציאליים היו נמוכים במידה ניכרת. ניתוח עלות-תועלת מצביע על כך שהחינוך בגן טרום-חובה מאיכות גבוהה חסך לציבור האמריקאי \$57,585 על כל ילד (נכון לשנת 1992) רק בנושאים הקשורים לפשע ולהיפגעות מפשע.

חוקרים (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993) מאמינים שההתמקדות באחריות ציבורית, בהעצמה, בקבלת החלטות ובפתרון סכסוכים, הנעשית במסגרת גני הטרם-חובה, תורמת תרומה חשובה לצמצום האלימות. כמו כן, תוכנית Perry High/Scope Preschool שמה דגש בהדרכת הורים ובמעורבותם בסוגיות הקשורות להורות, וכן בהכשרה מעמיקה של מורים בנושאים הקשורים לטיפול בסכסוכים ובמשמעת. שוויינהרט ועמיתיו מאמינים שהתמקדות משולשת זו – בתלמידים, בהורים ובמורים – מסבירה את הרמות הנמוכות של אלימות לאורך התפתחותם של המשתתפים בתוכנית.

4 **תוכניות התערבות בית-ספריות לטיפול בבריונות ובנפגעי בריונות** – במהלך שנות השבעים גילו מחקרים בנורווגיה שהבריונות מהווה בעיה ממשית בקרב התלמידים בבתי הספר הנורווגיים. במאמץ לצמצם את תופעת הבריונות ואת מספר נפגעים, פיתח דן אולוואוס (Dan Olweus) תוכנית מקיפה נגד בריונות בהיקף כלל-לאומי לילדים בכיתות א עד ט בנורווגיה. התוכנית כוללת התערבויות פשוטות רבות, והיא מכוונת לתלמידים, למורים ולהורים בבית הספר, בכיתות ובסביבה האישית/הפרטית. האסטרטגיות שהוצעו לצמצום הבריונות כללו קביעת כללים ברורים של התנהגות בכיתה, תגובות על מקרים של הפרת הכללים (הענשה), פגישות כיתתיות סדירות להבהרת נורמות השוללות בריונות, השגחה משופרת על

חצר בית הספר ומעורבות של המורה בפיתוח אקלים חיובי בבית הספר. כמו כן הופצה לסגל בית הספר חוברת המגדירה את הבריונות ומציינת דרכי פעולה נגדה, קלטת וידיאו הממחישה את הבעיה הועמדה לרשות המשתתפים בתוכנית, ולהורים נשלחה חוברת שכללה מידע וייעוץ. ממצאים מ-42 בתי ספר שנטלו חלק בתוכנית הראו צמצום של 50% בשיעור הבריונות ובשיעור הנפגעים ממנה. נוסף על כך, הממצאים מראים כי ההשפעה החיובית של התוכנית התחזקה לאורך זמן וכי שביעות הרצון של התלמידים מהחיים בבית הספר עלתה (Olweus, 1993). תוכניות דומות נגד בריונות פותחו גם באוסטרליה (Rigby, 1996) ובבריטניה (להערכות אמפיריות ולנהלים מעשיים מפורטים למחנכים, ראו: Sharp & Smith, 1994; Smith & Sharp, 1994). הערכות של תוכניות אלה מראות גם הן צמצום משמעותי בהתנהגויות אלימות ועלייה בשביעות הרצון של תלמידים מחיי בית הספר.

גוטפרדסון (Gottfredson, 1997) מדווח על הצלחות דומות של תוכניות בארצות הברית שנועדו "להגביר יכולות" (capacity building) של תלמידים ובתי ספר על ידי שיפור אקלים בית הספר, פיתוח צוות וקידום מדיניות בית-ספרית שנועדה להפחית אלימות ולהגביר משמעת בבית הספר (למשל, התוכניות Paths, Basis, Status). תוכניות אלה מדגישות ומשלבות כמה מרכיבים, ביניהם: (1) הגברת הבהירות של חוקים וכללים; (2) הגברת האכיפה העקבית של הכללים; (3) הגברת המעורבות והאחריות האישית של הצוות והתלמידים בכל הקשור למשמעת ומניעת אלימות; (4) מעורבות רבה של הצוות והתלמידים בפיתוח התוכניות וביישומן; (5) ההתערבויות מתייחסות לבית הספר בכללותו ואינן מתמקדות רק בילדים אלימים במיוחד; (6) עבודה במקביל בכמה רמות ועם כמה קהלי יעד – התלמיד היחיד, הכיתה, השכבה, כלל בית הספר, הצוות החינוכי, הצוות המנהלתי וההורים.

4 **"צעד שני"** – התוכנית "צעד שני" נבנתה על סמך המודל של "הרגלי חשיבה", הטוען כי האלימות הינה התנהגות נרכשת הניתנת להכחדה. תוכנית זו מכוונת לילדים בגן טרום-חובה ובגן חובה, לילדים בכיתות א-ג וילידים בכיתות ד-ה. גישת "הצעד השני" מבוססת על תוכנית הלימודים ומנסה למנוע התנהגות תוקפנית על ידי תגבור ההתנהגות החברתית החיובית באמצעות טיפוח כישורים ליצירת יחסים חברתיים חיוביים בין בני הכיתה והקניית מיומנויות לפתרון סכסוכים בין-אישיים. התוכנית מתנהלת פעמיים בשבוע וכוללת כ-50 עד 60 שיעורים שנתיים בממוצע. השיעורים כוללים פעילויות המסייעות לנוער לרכוש אמפתיה, לשלוט בדחפים, לפתור בעיות ולרכוש כישורי התמודדות עם כעסים. בהערכה של התוכנית נמצא שיש לה רמה מסוימת של השפעה על המשתתפים (Grossman et al., 1997). לאחר השתתפות ב-30 שיעורים של "הצעד השני" נמצא כי התוכנית צמצמה את כמות האלימות הפיזית של הילדים וחיזקה התנהגויות חיוביות ופרו-חברתיות הן בחצר בית הספר והן בחדר האוכל (Grossman et al., 1997). מחקר אחר, שהכשיר מורים של בית ספר יסודי וחיטבת הביניים להעביר את תוכנית הלימודים הזו, דיווח על הערכה חיובית מצד המשתתפים (Milwaukee Board of School Directors).

1993). חשוב להעיר, עם זה, שאין עדויות אמפיריות רבות לייעילותן של תוכניות המבוססות על הקניית מיומנויות לפתרון סכסוכים באמצעות שיעורים בבית הספר (Larson, 1998; Tolan & Guerra, 1994).

4 **"בוני השלום" (Peace Builders) – התוכנית "בוני השלום"** (Embry et al., 1996) מיועדת לכלל התלמידים בכיתות גן חובה עד כיתה ה', והיא פועלת כעת כמעט ב-400 בתי ספר באריזונה, קליפורניה, אוהיו ויוטה. התוכנית מיושמת על ידי הצוות יחד עם התלמידים, ומשלבת אסטרטגיות לשינוי האווירה בבית הספר על ידי עידוד התנהגות פרו-חברתית בקרב התלמידים והסגל, שכלול היכולת החברתית וצמצום התנהגות אלימה. הילדים לומדים חמישה עקרונות: (1) לשבח אנשים; (2) להימנע מהעלבה; (3) לחפש אנשים נבונים שימשו יועצים וחברים; (4) לשים לב לפגיעות שהם עצמם גורמים ולתקן; (5) לתקן עוולות שנגרמו לילדים אחרים. בתוכנית זו המורים, הסגל המנהלי וההורים משמשים מודלים להתנהגויות אלה ומחזקים אותן.

התוכנית "בוני השלום" שונה מרוב התוכניות המיועדות לכלל בית הספר בכך שהיא אינה מבוססת על תוכנית לימודים ושיעורים מובנים, אלא מתוארת כ"דרך חיים" (Flaxman, Schwartz, Weiler & Lahey, 1998). תוצאות ההערכה הראשונית היו חיוביות והצביעו על ירידה משמעותית בהתנהגות האלימה ועל עלייה משמעותית בשימוש במיומנויות חברתיות חיוביות (Flannery & Vazsonyi, 1996). קרוג ועמיתיו (Krug et al., 1997) מצאו שבבתי הספר שהשתמשו בתוכנית "בוני השלום" היו פחות ביקורי תלמידים אצל אחות בית הספר לשם טיפול בפציעות בהשוואה לבתי הספר בקבוצת הביקורת.

4 **הכשרת מתבגרים לבחירות חיוביות** – תוכניות PACT להכשרת מתבגרים לבחירות חיוביות תוכננה ללמד נערים שחורים בארצות הברית כישורים חברתיים כדי לסייע במניעת אלימות (Hammond & Yung, 1991, 1993; Yung & Hammond, 1998). היבט ייחודי של PACT הוא שהתוכנית מתאפיינת ברגישות ובהתאמה תרבותית, ומיועדת לצמצם אלימות ופגיעה בקרב נוער בסיכון גבוה מקבוצה תרבותית מסוימת. רכיבי התוכנית כוללים התמודדות עם כעסים, הקניית כישורים פרו-חברתיים וחינוך להפנמת הסיכונים שבאלימות. הפגישות בנויות סביב קלטות וידיאו המציגות מצבים חברתיים רגישים מבחינה תרבותית. המשתתפים לומדים כישורים ספציפיים הדרושים לפתרון המצבים בדרכי שלום. המשתתפים בתוכנית התקדמו, בשיעור ממוצע של 33.5%, בתחומים של מתן משו, פתרון בעיות ועמידה בלחצים מצד עמיתים. המורים הבחינו גם בשיפור משמעותי בכישורים ממוקדים של הילדים שעברו הכשרה (30.4%) בהשוואה לילדים שלא עברו הכשרה (1.1%). התלמידים העריכו כי השיפור הגדול ביותר שלהם היה ביכולתם לספק משו שלילי (כחלק מתגובה רצויה על התגרות מצד אחרים), אך יחד עם זה הם חשו כי התחום שבו הורגש השיפור במידה הפחותה ביותר היה פתרון בעיות. אך הממצא החשוב ביותר הוא שהתלמידים הראו צמצום משמעותי בתוקפנות הפיזית בבית

הספר, והשיפור הכללי בהתנהגותם נשמר גם אחרי שהשלימו את התוכנית (Yung & Hammond, 1998).

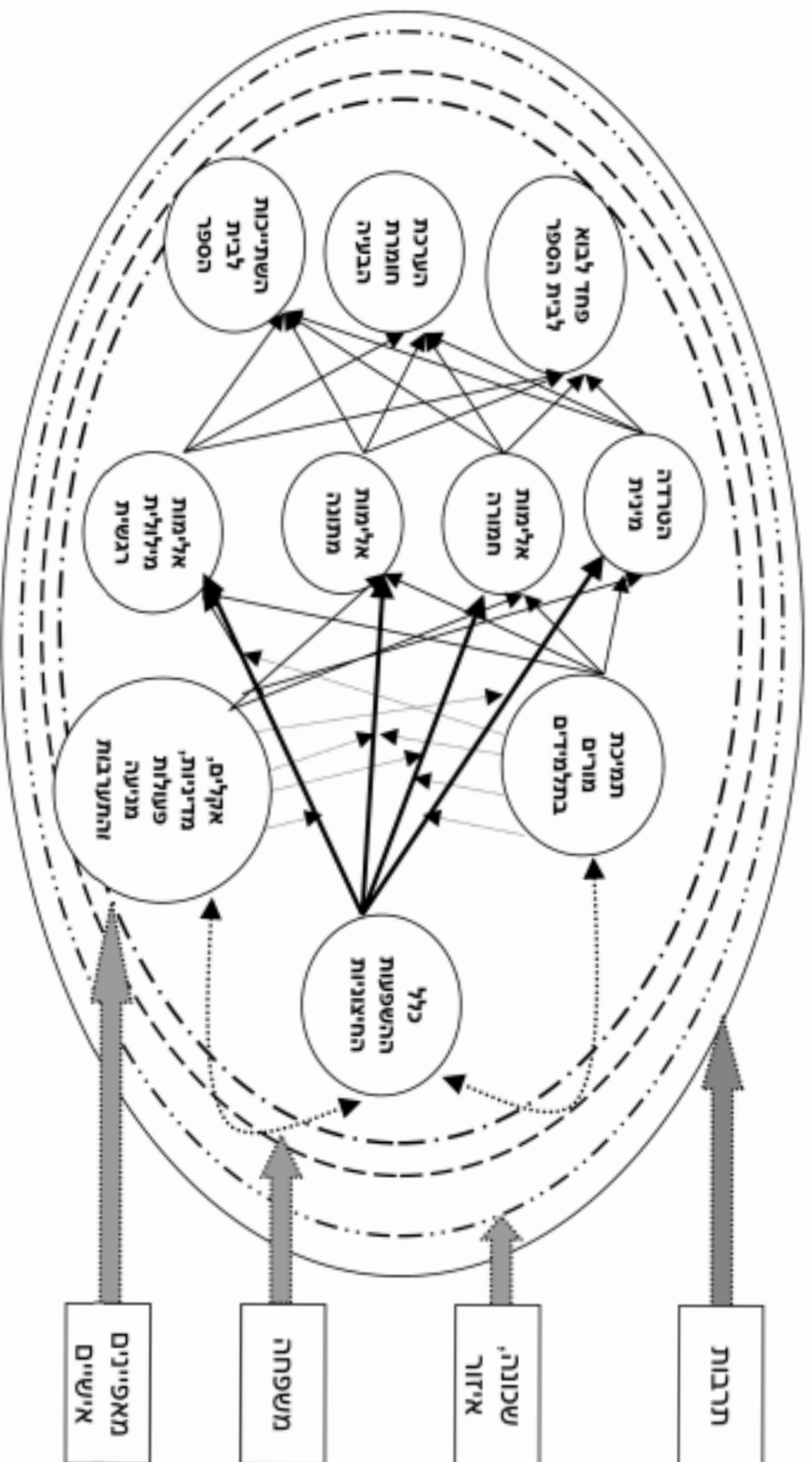
מאפיינים של התערבויות שאינן יעילות

סקירת הספרות המעריכה תוכניות מאפשרת לזהות מאפיינים שמשותפים להתערבויות שנמצאו לא יעילות. להלן נסקור כמה מאפיינים מרכזיים.

4 **התמקדות במקור אחד בלבד לבעיה** – רוב העוסקים במקצוע והחוקרים בתחום יסכימו כי האלימות בבתי הספר קשורה למגוון רחב של משתנים המתייחסים לפרט, למשפחה, לקהילה ולחברה. תרשים 1 מציג דוגמות נבחרות של משתנים המוזכרים בדרך כלל בספרות המקצועית המחקרית והמעשית כקשורים לנושא האלימות בבתי הספר. משתנים אלה מוצגים ברמות אקולוגיות שונות. המעגלים החיצוניים מייצגים רבים מבין המשתנים מחוץ לבית הספר המשפיעים על ההתנהגויות בתוך בית הספר, כגון המשפחה, קבוצת השווים והתרבות. התרשים מציג גם גורמים בתוך בית הספר שעשויים להגביר את האלימות או לסייע במניעתה, כגון האקלים בבית הספר ומערכות היחסים בין התלמידים והמורים. לנוכח ריבוי המשתנים הנקשרים לאלימות בבית הספר, היה ניתן לצפות שתוכניות ההתערבות בתחום זה יתמקדו בגורמים רבים הן בתוך בית הספר והן מחוץ לו. אולם רוב תוכניות ההתערבות העוסקות באלימות בבתי הספר בארצות הברית מתמקדות רק במשתנה אחד או שניים או ברמה אקולוגית אחת או שתיים (לדוגמה, הילד, המשפחה או הכיתה), ונוטות להתעלם מפעולת הגומלין בין המשתנים המרובים. לפיכך, אין פלא שרוב התוכניות העוסקות רק במשתנה אחד נוטות להיות לא יעילות בהורדת רמות האלימות בבית הספר.

תרשים 1 מייצג גם את המשגה התיאורטית שלנו לגבי הדרך שבה יוכל בית הספר, בעזרת תוכניות או יוזמות עצמיות של התערבות, לשמש בלם או מאיץ של ההשפעות החיצוניות הנובעות מגורמים מחוץ לסביבת בית הספר. כפי שמוצג בתרשים 1, מדיניות בית הספר והנהלים שלו, כמו גם מערכות התמיכה החברתית שהוא מציע, עשויים להשפיע באופן שונה על צורות שונות של פגיעה בתלמידים. לפיכך יש מקום לפעול בדרכים שונות כדי להתמודד עם סוגים שונים של התנהגויות אלימות. על סמך סקירתנו את המחקר בתחום זה, אנו מאמינים שתוכניות מוצלחות מחזקות את תשתית בית הספר ואת הסביבה החברתית שלו, וכך מגינות על התלמידים מפני גורמי סיכון רבים המצויים מחוץ לבית הספר, ובסופו של דבר מצמצמות את שיעורי הפגיעה הכוללים בבתי הספר (לדיון בהשפעות הקהילה/בית הספר, ראו: Lorton, 1998). אנו חושדים כי תוכניות התערבות מוצלחות פחות הן בדרך כלל אלה שאינן מציבות את הסביבה החברתית של בית הספר במוקד ההתערבויות שלהן, אלא מצמצמות את תחום פעולתן לרמת התלמיד בלבד.

תרשים 1: מודל של השפעות חברתיות-אקולוגיות על אלימות של תלמידים בבית הספר ועל תוצאותיה



◀ **התמקדות פסיכולוגית/התנהגותית** – ההתערבויות המקובלות ביותר בהקשר של אלימות בית-ספרית הן התערבויות פסיכולוגיות והתנהגותיות (למשל: ניהול כעסים, פישור בסכסוכים, ייעוץ עמיתים). מבחינה היסטורית, התמקדה הפסיכולוגיה בזיהוי סיבות תוך-אישיות: סיבות קוגניטיביות, סיבות רגשיות וסיבות הקשורות למערכות יחסים חברתיות שבעטין ילדים מסוימים נעשים אלימים (American Psychological Association, 1993). כתוצאה מכך התמקדו ההתערבויות הפסיכולוגיות שנערכו בבתי הספר בעיקר במשתנים פסיכולוגיים-אינדיווידואליים. סוגי התערבות אלה פונו בעיקר כלפי ילדים מסוימים כפרטים (או כלפי משפחותיהם), תוך התייחסות מועטה ביותר ליחסי הגומלין בין הסביבה החברתית של בית הספר לבין רמת האלימות בו (Hudley et al., 1998). לרוע המזל, מלבד מקרים ספורים יוצאים מן הכלל, המחקרים מצביעים על כך שהתערבויות המתמקדות באופן צר בכישורים חברתיים, בייעוץ או פישור של עמיתים ובסוגים אחרים של התערבות פסיכולוגית אינן יעילות בצמצום רמות האלימות של בתי הספר, ובמקרים אחדים (למשל, תוכנית DARE, המכוונת בעיקר למניעת שימוש בסמים) נמצא כי הן עלולות אף להגביר את התוקפנות ואת רמות האלימות בבתי הספר (לסקירה אמפירית מפורטת של תוכניות מסוגים כאלה, ראו: Gottfredson, 1997). בדרך כלל תוכניות פסיכולוגיות היו יעילות רק כאשר הן הופעלו יחד עם התערבויות נוספות שפוננו כלפי המערכת הארגונית או החברתית של בית הספר (Gottfredson, 1997; Olweus, 1993).

◀ **תת-פיתוח של ההקשר הבית-ספרי ושימוש לא מספיק בו** – ככלל, תוכניות רבות נוטות להיות "טלאיי" על גבי תוכנית הלימודים, ואינן משולבות בה באופן אינטגרטיבי (Larson, 1998). לעיתים קרובות תוכניות מסוג זה אינן קשורות לתוכנית הלימודים ולמטרות החברתיות של בית הספר. מצב זה נובע בחלקו מהעובדה שהמשתנים החברתיים המתאימים אל ההקשר הבית-ספרי ואל האלימות הבית-ספרית לא הומשגו באופן ברור די הצורך (לדיון בנושאים אלה, ראו: Astor & Meyer, 2001). יש בכך שיקוף של גישה המניחה כי הנער הוא "הנושא" את ההתנהגות האלימה, וכי לדינמיקות המתקיימות בזירת הפעילות יש תפקיד קטן או שולי בלבד ביצירת ההתנהגות האלימה. עקב גישה זו יש תוכניות שאינן מותאמות כלל לדינמיקות המיוחדות לבית הספר ומתעלמות מהדרכים שבהן ההקשר המיוחד של בית הספר משפיע על התנהגות התלמידים.

◀ **התמקדות ב"חסכים" של ילדים** – תוכניות התערבות רבות העוסקות באלימות בית-ספרית מתבססות על הנחות בדבר חסכים הגורמים להתנהגות אלימה של ילדים כפרטים או בקרב תת-אוכלוסיות של ילדים. למשל, רוב תוכניות הכישורים החברתיים מבוססות על ההנחה התיאורטית שעקב חסך בחשיפה חברתית ובהתנסות חברתית נוצר אצל ילדים אלימים חסך בכישורים החברתיים-הקוגניטיביים או ההתנהגותיים הדרושים להתמודדות הולמת עם אלימות. האמונה הרווחת היא כי ללא הכישורים המורכבים יותר הללו, הילדים נמשכים

באופן טבעי לשימוש באלימות כפתרון לסכסוך חברתי. תוכניות מסוג זה מכוונות לפיכך באופן שיטתי לחסכים ספציפיים בכישורים קוגניטיביים והתנהגותיים אצל ילדים מסוימים או בבתי ספר מסוימים, ועוסקות בהקניית כישורים אלה. אך פרספקטיבות החסך הללו מתעלמות מן ההשפעה החזקה של גורמי הקשר בסביבה הבית-ספרית על התנהגות התלמיד. כך, תלמידים רבים שחסרים לכאורה כישורים בתחום של פתרון קונפליקטים מפגינים התנהגות נורמטיבית בהקשרים מסוימים, למשל, כאשר מורה יוצר איתם קשר קרוב או כאשר הם חוששים שהתנהגות לא נורמטיבית תמנע מהם השתתפות בפעולות בית-ספריות שאותן הם אוהבים.

מאפיינים של תוכניות מוצלחות

על סמך סקירתנו את התוכניות הקיימות ניתן להסיק שבמוקד של תוכניות ההתערבות המוצלחות ברמה הכלל-בית-ספרית מצויים מאפייני היישום המרכזיים דלהלן:

- ◀ הן מעלות את המודעות ואת האחראיות של התלמידים, המורים וההורים לסוגי האלימות הנפוצים בבתי הספר שלהם (כגון: הטרדה מינית, קטטות, שימוש בנשק).
- ◀ הן יוצרות קווים מנחים ברורים וכללי התנהגות לכלל בית הספר.
- ◀ הן מכוונות אל כלל המערכות החברתיות השונות בבית הספר, ומבהירות לכל קהילת בית הספר את הנהלים שעל פיהם יש לפעול לפני אירועים אלימים, במהלכם ואחריהם.
- ◀ הן מכוונות להשגת מעורבותם של סגל בית הספר, התלמידים וההורים בתוכנית.
- ◀ הן משתלבות לעיתים קרובות בזרימה הרגילה ובמשימות היומיומיות של בית הספר.
- ◀ הן עושות שימוש בסגל ההוראה, בצוות המנהלי ובהורים כדי לתכנן, ליישם ולקיים את התוכנית.
- ◀ הן מגבירות את המעקב והפיקוח באזורים שמחוץ לכיתות הלימודים.

מקומו של הניטור (monitoring) בפיתוח תוכניות,

בשכלולן ובהערכתן

רוב אנשי המקצוע מודעים לכך שכל בית ספר הינו ייחודי ושלבתי ספר שונים עלולות להיות בעיות מסוגים שונים, ולכן נדרשות גישות שונות לכל בית ספר. למשל, בבית ספר מסוים עלולה להיות בעיה של הטרדה מינית בקרב התלמידים הצעירים יותר, ואילו בבית ספר אחר באותו איזור תיתכן בעיה של החזקת כלי נשק בתחום בית הספר, בעיקר בקרב התלמידים המבוגרים יותר. שני סוגי האלימות הללו דורשים אולי סוגים שונים מאוד של תוכניות. אין זה סביר שמיסוד של תוכנית אחידה "נגד אלימות" בבתי ספר בעלי צרכים שונים ייתן מענה יעיל לבעיות המיוחדות הקיימות בכל בית ספר. היבט זה נראה אולי מובן מאליו, אך בפועל, בתי ספר רבים בוחרים ליישם "תוכנית מבטיחה" (כגון אלה שהוזכרו לעיל) מבלי לאסוף תחילה מידע

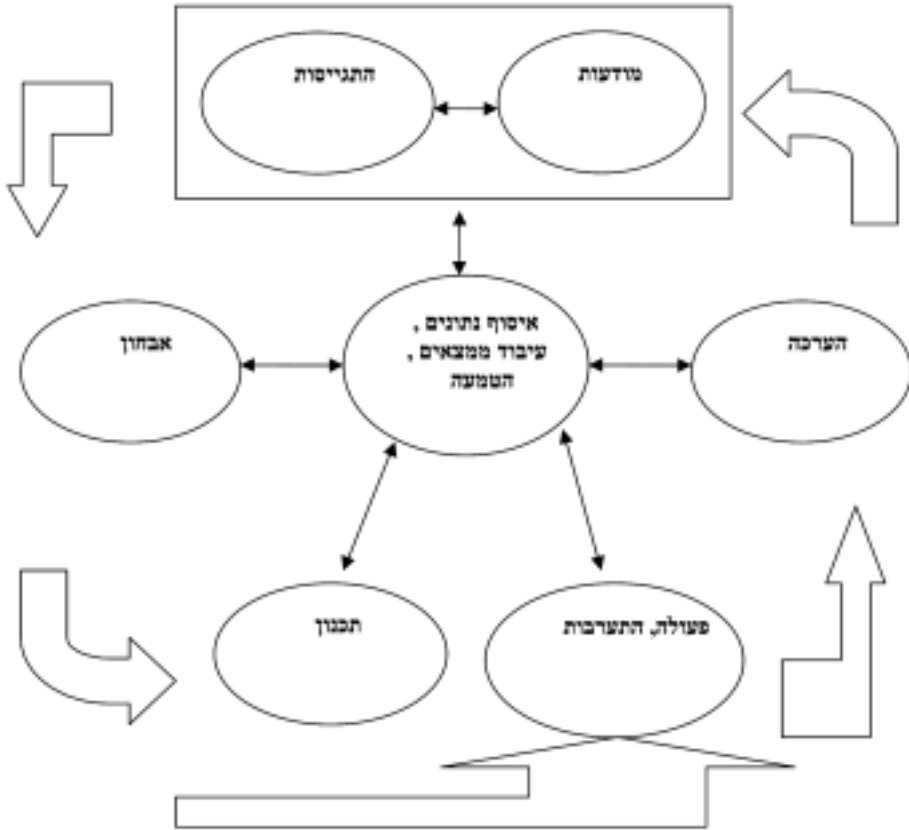
שיאפשר להם להעריך אם ביסודו של דבר יש להם בעיה באותו תחום שהתוכנית מתמקדת בו, ומבלי להעריך לאחר מעשה אם תוכנית ההתערבות שאימץ בית הספר הועילה.

אנו ממליצים לאמץ גישה המבוססת על ניטור, קרי, מעקב צמוד לאורך זמן אחר ההיבטים החשובים בחיי בית הספר. גישה זו של ניטור והסתמכות על נתונים שאנו מציעים מניחה שתוכניות מוצלחות מבוססות על האמונות הבאות:

1. בתי ספר צריכים להפגין **חזון של יוזמה ו"ראש גדול"** ביחס לבעיית האלימות בבית הספר שלהם;
2. המאמצים להתאמת תוכנית לבית ספר מסוים צריכים לבוא "מלמטה", כלומר, דרושה **מעורבות של כלל האנשים** המשתייכים לקהילת בית הספר (תלמידים, צוות חינוכי, הורים, ובמידת האפשר גם הקהילה הרחבה יותר);
3. חיוני להביא לידי **העצמה של התלמידים והמורים** כדי להתמודד עם הבעיה;
4. **הדמוקרטיה** חייבת להיות טבועה בליבה של תוכנית טובה לטיפול באלימות;
5. כל התהליכים של פיתוח התוכניות, שכלולן והערכת מועילותן צריכים להתבסס על איסוף מידע שיטתי.

אנו מאמינים כי שימוש שוטף ואינטראקטיבי בנתונים הינו הכרחי להתאמה מוצלחת של תוכניות למניעת אלימות לבתי הספר. תרשים 2 מייצג את הפירוש שלנו למחזור הניטור וכיצד יש להשתמש בנתונים כדי לקיים תוכניות מוצלחות. גישה זו מציעה שהניתוח השוטף ופירוש הנתונים מהווים חלק חיוני של תהליך ההתערבות. הנתונים משמשים להערכת חומרת הבעיה, ליצירת מודעות, לגיוס קהלים שונים בבית הספר להתמודדות עם הבעיה, לתכנון ההתערבויות, לבנייה והפעלה של התוכניות ולהערכה יעילה של מידת הצלחתן. המידע מסופק באופן רציף לקבוצות השונות הקשורות לבית הספר בכל שלב של תהליך ההתערבות.

תרשים 2: מקומו של המידע בתהליכי ההתמודדות עם אלימות בבית הספר



טענתנו היא שהתהליך של הצגת הנתונים הייחודים של כל בית ספר לכל אחד מהקבוצות בבית הספר מאפשר לכל בית ספר לזהות את צרכיו המיוחדים, את מגבלותיו, את הצדדים החזקים שלו ואת משאביו, כך שקהילת בית הספר תוכל לדון בשאלה איזו תוכנית מתאימה יותר לצרכיה ובסופו של דבר לבחור את התוכנית המתאימה ביותר. נוסף על כך, גישה זו מניחה שתהליך הבנייה והיישום של תוכניות הינו ממושך, מחזורי ומשתנה תדיר כדי להלום נסיבות חדשות וצרכים חדשים המתגלים מדי פעם.

החלקים הבאים על ניטור ומיפוי של בתי ספר מוצגים כתהליכים כמותיים ואיכותיים אשר: (א) מסייעים ביצירת תגובה של כלל בית הספר על האלימות; (ב) עוזרים לבית הספר לזהות, ליצור ו/או להתאים תוכניות לצרכיו הייחודיים.

ניטור כמותי של מקומות המועדים לאלימות: בית ספר א' כדוגמה

בית ספר א' הוא בית ספר תיכון שלומדים בו כ-1,500 תלמידים. רובם המכריע של התלמידים מגיעים ממשפחות מהגרים בעלות הכנסה נמוכה. בית הספר נהפך בהדרגה לבית ספר של טכנולוגיה עילית, והציע קורסים שהתמקדו בתכנות מחשבים ובמדעים, עם פילוסופיה של חממה עסקית. עם זה, בקרב אנשי הסגל המנהלי והמורים שררה עדיין תחושה שיש לעשות עוד בנושא האלימות בבית ספרם. בית הספר החליט לאמץ שיטת ניטור כפי שהוצגה על ידי בנבנישתי, אסטור וזעירא (Benbenishty, Astor and Zeira, in press).

התלמידים, המורים והסגל המנהלי השתתפו בפיתוח ובהפעלה של שאלון על האלימות בבית הספר, על האקלים בו ועל הדברים שניתן לעשות כדי לטפל באלימות. כל אוכלוסיית התלמידים מילאה את השאלון האנונימי. הנתונים שנאספו נמסרו לתלמידים לשם עיון שיטתי בכיתותיהם, למורים בפגישות של המורים ולוועד ההורים. הממצאים שימשו ליצירת מודעות ולפיתוח פתרונות הדורשים שיתוף פעולה, אך החשוב מכל (בשלב הראשון) הוא שהם סייעו לעגן את השיח בין הסגל, התלמידים, המנהלים וההורים על בסיס של מידע. התהליך של שיח מתמשך בין התלמידים והמורים על הנתונים יצר תחושה של מעורבות אישית ובית-ספרית כוללת ושל מאמץ משותף לפעול במסגרת ההתערבות.

לדוגמה, בית הספר בחר להשתמש בשיטת הניטור כדי לזהות היכן תופעת האלימות מתרחשת בבית הספר שלהם, ובמיוחד היכן היא מתרכזת. לוחות א3–א3 מציגים את אחוזי התלמידים שציינו אזורים וזמנים מסוימים בבית הספר כמסוכנים. הממצאים מורים כי שער היציאה בסוף יום הלימודים, חדרי השירותים וחדר בית הספר היו האזורים שבהם חששו התלמידים במיוחד מאלימות. הבנות בבית הספר נטו לחשוש פי שניים בשער בית הספר בסוף יום הלימודים ובחדרי השירותים. בנים, מצד אחר, נטו לחוות כמסוכנים ביותר את שער הכניסה לבית הספר בתחילת יום הלימודים ואת חצר בית הספר. סקרי התלמידים הראו ששער בית הספר בסוף יום הלימודים וחדר בית הספר היו בעייתיים בשכיחות גבוהה יותר לגבי תלמידי י ו-יא אך במידת חומרה נמוכה יותר מאשר לגבי תלמידי יב. סוגים אלה של דו"חות ונתונים המתייחסים לאתרים מסוימים הופצו בקרב כל התלמידים, המורים וההורים. נוצרו גם קבוצות דיון בכיתות כדי לדון וליזום פתרונות אפשריים לבעיה, תוך שיתוף פעולה בין התלמידים, המורים וההנהלה.

**דוגמות של לוחות שניתנו למנהלים לגבי זמנים ומקומות מסוכנים בבית הספר
לוח 3א: מידת הסכנה בזמנים ובמקומות מסוימים בבית הספר**

ממוצע התשובות (ערך מספרי)	4 מסוכן (%)	3 די מסוכן (%)	2 קצת (%)	1 כלל לא (%)	
1.43	3	7	20	70	כיתה
2.10	10	25	30	35	חצר בית הספר
1.48	3	12	15	70	שער בית הספר בעת התחלת הלימודים
2.36	20	26	24	30	שער בית הספר בעת סיום הלימודים
2.35	21	25	22	32	חדרי שירותים

לוח 3ב: מידת הסכנה בזמנים ובמקומות מסוימים בבית הספר – לפי מגדר (באחוזים)

בנות	בנים	
12	8	כיתה
28	42	חצר בית הספר
10	20	שער בית הספר בעת התחלת הלימודים
62	30	שער בית הספר בעת סיום הלימודים
59	33	חדרי שירותים

**לוח 3ג: מידת הסכנה בזמנים ובמקומות מסוימים בבית הספר –
לפי שנת לימודים (באחוזים)**

יב	יא	י	
8	11	11	כיתה
23	40	42	חצר בית הספר
16	17	12	שער בית הספר בעת התחלת הלימודים
27	58	53	שער בית הספר בעת סיום הלימודים
26	57	55	חדרי שירותים

הסגל והתלמידים עשו מאמצים מיוחדים במינם להפחית את הסיכון במקומות שנמצאו כמועדים לאלימות. הם אפילו העבירו את משרדי סגן המנהל קרוב יותר אל חדרי

השירותים וארגנו מחדש את המבנה הפיזי של בית הספר כדי לשפר את האינטראקציה החברתית ואת יכולת הפיקוח של הסגל על התנהגות התלמידים. בית הספר פעל לשיפור המראה שלו, התלמידים הובילו מבצעים רבים של קישוט הקירות בציורי קיר, ובאתר האינטרנט של בית הספר הוקדש מקום לשלום ולמשמעת שבו יכלו התלמידים להתבטא בנוגע לחששותיהם ולנושאים המעסיקים אותם בהקשר של סוגיות אלה, כדי להביאם לתשומת ליבם של ההנהלה ושל חבריהם.

סקר הניטור שנערך בהמשך הצביע על שיפור במצב הרוח הכללי בבית הספר וכן ברגשות הסובייקטיביים כלפי בית הספר. סקרי הניטור שנערכו לצורך מעקב כשנה לאחר מכן הצביעו על כך שבית הספר הצליח לצמצם את תחושת הסכנה במקומות אחדים. עם זה, ניתן ללמוד מן הנתונים כי יש עוד מה לעשות באתרים אלה כדי להגביר עוד יותר את רמת הביטחון. משוב זה נתפס בתחילה כמאכזב בעיני הסגל והתלמידים (אף שהיו אלה נתונים שדיווחו הם עצמם) אולם מאוחר יותר עודד אותם הדבר להתמקד יותר בצמצום שיעורי האלימות ובגישות חדשות להתמודדות עם התופעה. נראה אם כן שלסגל ולתלמידים בבית הספר היו נתונים שהצביעו על מה פועל ומה אינו פועל בכיוון של פתרון הבעיה. נתונים אלה לא תאמו תמיד את תחושתם הסובייקטיבית לגבי "הצלחה מלאה", ולכן שימשו עוגן שעל פיו יכלו התלמידים והמורים לדון בדרכים להפוך את האתרים השונים בבית הספר לבטוחים עוד יותר.

גישת הניטור יכולה לשמש מנוף לקידום הדמוקרטיה ולהעצמה של אוכלוסיות שונות בבית הספר. אכן, בבית ספר א' הורחבה באופן הדרגתי הקבוצה שהייתה מעורבת בפיתוח שאלון הסקר ובקביעת דרכי השימוש בו. כיום מתנהל בבית הספר תהליך שבו מועצת התלמידים המורחבת בוחנת את השאלון ואת דרכי ההעברה שלו ומחליטה, בשיתוף עם צוות המורים והנהלה, על שינויים והתאמות כדי לענות על צרכי התלמידים. בהמשך מתוכנן שקבוצת תלמידים תהיה אחראית לסריקת השאלונים, לעיבוד הסטטיסטי ולהצגת הנתונים לפני קהילת בית הספר. מעורבות זו של התלמידים מאפשרת להם להשפיע על התהליכים המתרחשים בבית הספר. תקוותם של כל המעורבים היא שהתפקידים שהתלמידים ממלאים בתהליכי הניטור יקדמו את יכולתם להשפיע על אקלים בית הספר ולהפחית התנהגויות אלימות.

מיפוי איכותני של מקומות וזמנים המועדים לאלימות: בית ספר ב' כדוגמה

בית ספר ב' הוא בית ספר תיכון בארצות הברית המכיל כ-1,000 תלמידים, שרובם מגיעים ממשפחות בעלות הכנסה בינונית או בינונית-גבוהה. בית ספר זה לא היה מעוניין בעריכת סקר בהיקף של כלל בית הספר, אך רצה לערב את סגל המורים ואת התלמידים בתהליך של מניעת האלימות. הם רצו גם להתאים את ההתערבויות לבית הספר המסוים שלהם. תהליך המיפוי האיכותני נועד: (1) לתעד את המקומות בבית ספר ואת פרקי הזמן שבהם התרחשה אלימות באותו שליש; (2) לתעד את הפרספקטיבות של התלמידים, המורים, סגל ההוראה והסגל המנהלי בקשר לתגובות

הארגוניות (או לחוסר התגובה) של בית הספר על האירועים האלימים במקומות מוגדרים אלה. היעד העיקרי היה להשתמש בנתונים האיכותניים כדי להבהיר את אופי הבעיה ולזהות פרספקטיבות שונות בדבר גורמים אפשריים לבעיה ופתרונות אפשריים לה.

תלמידים, מורים ואנשי סגל (כולל חברים בסגל המנהלי, פקחים במסדרונות, עובדי קפטריה) רואיינו בארבע **קבוצות מיקוד** על אודות המיקומים הפיזיים והשעות במשך היום שבהם האלימות מתרחשת. לכל קבוצה ניתנה מפה ריקה של בית הספר והיא התבקשה לזהות את המקומות שבהם התרחשו אירועים אלימים ואת האזורים בבית הספר שבהם לא הרגישו בטוחים. זיהוי זה נעשה בעזרת סימונים צבעוניים על המפה (לתיאור מעמיק של תהליך המיפוי, ראו: Astor, Vargas, 2001; Astor, Meyer & Pitner, 2001; Pitner & Meyer, 1999). לאחר שזיהו המורים והתלמידים באופן אישי ובנפרד את המקומות האלה, הם רואיינו בקבוצות מיקוד ונשאלו מהם לדעתם ההסברים האפשריים לכך שהאירועים התרחשו במקומות שבהם התרחשו, ומה ניתן לעשות לשיפור המצב.

כל המפות האישיות שולבו למפה בית-ספרית אחת גדולה, שאפשרה לתלמידים ולסגל לזהות "מוקדי פורענות" (במונחים של מיקום, זמן, גיל ומגדר). למשל, במקרה של התלמידים הבוגרים יותר (כיתות יא ו-יב), התרכזו האירועים במגרש החנייה מחוץ לאולם הספורט הסמוך לבית הספר מייד בתום יום הלימודים. התלמידים הצעירים יותר (כיתות ט ו-י) דיווחו שהאירועים מתרחשים בעיקר בחדר האוכל ובמסדרונות בזמן ההפסקות. מסקנות המפה היו שההתערבויות צריכות להיות מכוונות ספציפית לתלמידים המבוגרים יותר, מייד לאחר הלימודים ובאתרי הכניסה הראשית וברחבת החנייה של בית הספר. הייתה הסכמה בין התלמידים והמורים שלהגברת הנוכחות הגלויה של סגל בית הספר ברחבת החנייה וסביבתה במשך עשרים הדקות שאחרי הלימודים יש סיכוי גדול לגרום לצמצום אירועי האלימות.

תלמידים צעירים יותר חוו אלימות בעיקר בהפסקה של ארוחת הצוהריים קרוב לקפטריה. תלמידים רבים ביטאו תחושות של חוסר ביטחון בין השיעורים במסדרונות בית הספר. מורים הציעו התערבויות שונות, למשל, שכל המורים וסגל העזר יעמדו במסדרונות בהפסקות, יברכו את התלמידים לשלום וירבו ככל האפשר לנקוב את שמות התלמידים. אנשי סגל רבים סברו שזהו מסר חיובי יותר לתלמידים מאשר שימוש במאבטחים, וכי הוא אינו נופל ממנו בכוחו לספק רמה גבוהה של פיקוח. תלמידים הציעו שגם הם ייטלו חלק בפיקוח על המסדרונות. כמה מבין מנהיגי התלמידים אמרו שהם יכולים לעשות יותר בקרב קבוצות של תלמידים כדי למנוע קטטות. במיוחד הם סברו שהם יכולים לשכנע את חבריהם ביתר שאת לא להצטרף למעגלים הגדולים הנוצרים לעיתים קרובות סביב הניצים כאשר מתקיימת קטטה, ובכך למנוע את ליבוי הקטטה ולהשקיטה במהירות רבה יותר.

קבוצות המיקוד איתרו נושאים ארגוניים שעשויים לשפר את מצב האלימות בבית הספר. עם זה, חלק מהמורים הביעו תחושה כי הם "נקרעים בין שני צדדים" – מצד

אחד, הם מעוניינים אישית למנוע אלימות, אך מצד אחר, הם חשים שאין להם הכישורים או הידע כיצד להתערב. לחברי סגל רבים לא היה ברור מה משימתם המקצועית מחוץ לכיתות. לוחות 4 ו-5 מציגים דוגמות של נושאים ארגוניים והתערבויות אפשריות שעמדו במרכז הדיונים.

לוח 4: אירועים אלימים שדיווחו התלמידים והתערבויות שהציעו

מיקום האירוע	אופי האירוע האלים	התערבויות שהוצעו על ידי תלמידים
במסדרון	<ul style="list-style-type: none"> ● דחיפות ● קטטות ● שליפת אקדח ● קרבות בין כנופיות ● תקיפה 	<p>"יש כל כך הרבה אנשים בבית הספר, שאפשר להבין שהמסדרונות צפופים. זאת הבעיה הראשית שלנו המסדרונות צפופים מדי."</p> <p>"שיהיה כלל, שאם עומדים מסביב לקטטה זה סיוע... ולכן אלה שעומדים מסביב צריכים לקבל אותו עונש כמו אלה שמשתתפים בקטטה, כי הם מסייעים להם בקטטה."</p> <p>"... הם [אנשי הביטחון] צריכים לדעת מה מתרחש במסדרון שלהם, במקום ששניים או שלושה מהם יעברו יחד באותה דרך."</p>
מגרש החנייה	<ul style="list-style-type: none"> ● קטטות פיזיות ● כלי נשק ● יריות ● דקירות ● איומים פיזיים ● קטטות על רקע גזעי 	<p>"טוב, במקום שאין פיקוח [מגרש החנייה] תמיד יהיו צרות... המנהל. הוא צריך להיות שם."</p>
שטחים זנוחים או שטחים שאין בהם השגחה	<ul style="list-style-type: none"> ● קטטות פיזיות או תקיפות ● תקיפה מינית או אונס ● כניסה של זרים ● כלי נשק ● שוד 	<p>"אולי אם היו לנו שומרים נורמליים. כי היה להם אדם בן שבעים שהיה השומר, ואדם כזה לא מסוגל אפילו לזוז."</p> <p>"אנשים נכנסים בשעה 7:00. אין אף שומר. זה פשוט שקט אין אף אחד בשום מקום."</p>

לוח 4: אירועים אלימים שדיווחו התלמידים והתערבויות שהוצעו (המשך)

התערבויות שהוצעו על ידי תלמידים	אופי האירוע האלים	מיקום האירוע
<p>"כשיש חיפוש לגילוי נשק, הם אמורים לבדוק אותך. יש אנשים מסוימים שאותם הם לא בודקים."</p> <p>"יותר תאורה... או שיהיה משגיח. שיהיה שם מישור."</p> <p>"אני מתכוון שינעלו את דלתות בית הספר... הדלת האחורית תמיד פתוחה ואנשים נכנסים."</p> <p>"אני חושב שאנחנו צריכים שתהיה לנו תעודה מזהה שנוכל להראות אותה... ומישהו שיעמוד בדלת."</p>		
<p>"הם צריכים שיהיו לפחות חמישה מורים שם... חמישה מורים מינימום. כי עכשיו יש שם רק שני מורים."</p> <p>"צפוף מדי... הפסקת הצוהריים שלנו נמשכת רק 25 דקות."</p> <p>"אני חושב שצריך לאפשר לנו ללכת לכל מקום שאנחנו רוצים בהפסקת הצוהריים, כל עוד ננקה ונאסוף את השאריות ונשאיר את המקום נקי, כי העובדה שכל כך הרבה אנשים נמצאים יחד שם יוצרת מריבות וקטטות."</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● קטטות פיזיות ● קרבות אוכל ● השלכת כסאות ● קטטות של כנופיות 	<p>קפטריה</p>

הערה: הלוח הותאם מ-Astor et al., 1999.

לוח 5: הערות עיקריות של תלמידים, מורים ואנשי מנהל ביחס לתגובה הארגונית על אירועים אלימים

אנשי מנהל	מורים	תלמידים
<p>"אנחנו אמרנו למורים שהם יכולים להיות פעילים בדיוק עד כמה שנוח להם. הם יכולים להפריד באופן פיזי אם הם מרגישים שהם חייבים לעשות זאת. וקרה שחלק מהמורים עשו זאת."</p>	<p>"שתי בחורות צעירות התקוטטו מחוץ לדלת שלי, ואני הלכתי למשוך אחת כדי להפריד ביניהן. היא התחילה לתת לי אגרופים... היא קיללה. בסוף מצאנו את עצמנו על הרצפה. לעולם לא אשכח את זה. הסתכלתי למעלה וראיתי שני מורים גברים עומדים שם; הם לא עשו כלום."</p>	<p>"לא הייתי ממש קופץ לשם גם כן, כאילו, הביוניס שם. להם לא אכפת אם זה מורה; הם רבים, והמורה לא מדאיג אותם. אם המורה נפגע, רוב הסיכויים שהם יגידו שהוא לא היה צריך להיות שם באמצע הקטטה. אז זה לא התפקיד שלהם להפריד בין אלה שמעורבים בקטטות."</p>
<p>"אם אתה נמצא בסביבה המיידית, אתה חייב להפריד בין הניצים בקטטה. עליכם לעשות מה שניתן... חוק המדינה מחייב שמורים יהיו אחראים במצבים כאלה."</p>	<p>"יש לי לחצן אזעקה... הם לא עונים, הם לא מגיבים. הייתי צריך לרוץ לחדר השכן ולהגיד לרכזת השכבה שלי. היא לקחה את הטלפון וניסתה לאתר את אנשי הביטחון... כעבור שלושה ימים התלמיד היה כבר שוב בכיתה שלי."</p>	<p>"כי ראיתי שהרבה אנשים הושעו... [אבל רואים] אותם כעבור כמה שבועות... [בחזרה] בבית הספר. אז כאילו, מה ההבדל?"</p>
<p>"יש כאן עניין של אחריות משפטית. זה משהו שנראה שהרבה מורים אינם מבינים... פירוש הדבר שהם חייבים לפחות לתת הוראה מילולית להפסיק."</p>	<p>"לפני כמה שנים היה לנו אנס שהורשע שלמד בבית הספר הזה. לא נאמר למורים שהתלמיד הזה הורשע באונס... היו לו במערכת הלימודים כמה שיעורים עם מורות צעירות... והמנהל לא אמר מילה..."</p>	<p>"והיא אמרה לי לצאת למסדרון. יצאנו למסדרון... ואת יודעת שהמורה עדיין בכיתה, אבל היא יודעת כל אותה עת שאנחנו מתווכחות ושיהיה כאן עימות. למה היא לא עצרה את זה כשזה היה רק מילים?"</p>
<p>"והרבה פעמים היינו פשוט מסלקים תלמיד שהיה מעורב בקטטה אפילו רק פעם אחת. אפשר לומר שכל מי שמשתתף בקטטה בבניין הזה לא חוזר לכאן."</p>	<p>"אני חושב שחלק מהמורים בטח לא היו מעוניינים להיות מעורבים. למעשה, ראיתי קטטה אחת לפני תשעה חודשים בערך, שאז המורה התרחקה מהקטטה ולא רצתה להיות מעורבת."</p>	<p>"זה כמו כשמשרד התשלומים לשכר לימוד נשדד. אתה לא יודע, אני הלכתי במסדרון ואפילו לא ידעתי מה קרה. אתה יכול לתאר לעצמך איך הרגשתי? יכולתי לקבל כדור בלי סיבה... אני חושב שהם לפחות היו צריכים לתת לנו לעזוב כשהמטרה הגיעה. היו צריכים לפנות אותנו דרך אחת הדלתות האלה."</p>

הערה: הלוח הותאם מ-Astor et al. 1999.

הסגל המנהלי הזוטר של בית הספר סיפק אף הוא מידע חשוב בקבוצות המיקוד, כולל הצעות להתערבויות ספציפיות מאוד הכרוכות בתחומים "שלהם" בבית הספר. למשל, עובדי הקפטריה גילו לנוכחים שרק שניים או שלושה מבוגרים היו אמורים להשיג על כ-1,000 תלמידים במהלך הפסקת הצהריים. דוגמה נוספת, המזכירות הציעו הצעות ברורות מאוד להתערבות במקרים של ילדים שנשלחים למשרד עקב קטטות במהלך שעות שהפיקוח בהן פחות (כגון הפסקות, ארוחת הצהריים או במעבר בין הכיתות השונות במשך ההפסקות בין השיעורים).

השיח בין החלקים השונים של קהילת בית הספר אפשר לזהות את התחומים שבהם הייתה הסכמה רחבה, ולעומתם את הסוגיות שלגביהן ניכרו תפיסות שונות וחילוקי דעות מהותיים.

סיכום

בתי ספר רבים מעורבים בשנים האחרונות בחיפוש אחר תוכניות התערבות מתאימות להתמודדות עם אלימות. בפרק זה סקרנו שורה של התערבויות מקובלות בעולם וכן מאפיינים של תוכניות שהוכחו כיעילות להתמודדות עם אלימות ושל כאלה שנמצאו כיעילות פחות. הסקירה מצביעה על כך שיש התערבויות ופעולות שניתן לנקוט כדי להפחית את האלימות. הפרק גם מדגיש את החשיבות של בחירת דרכי התערבות שיתאימו לבית הספר על מאפייניו הייחודיים. בחירה זו צריכה להתבסס על אבחון וניטור מתמשכים במטרה לזהות את הצרכים של בית הספר המסוים ואת האפשרויות המתאימות לו. שיטה אחת שאנו ממליצים עליה היא יצירת מערכת של פיקוח וניטור המבוססת על סקר מקיף. שיטה זו יכולה לסייע בהתאמת תוכניות קיימות וביצירת התערבויות הנובעות מיוזמה של חברים שונים בקהילת בית הספר. נוסף על כך, אנו מציעים שיטה המשלבת מפות של בית הספר (לאיתור "מוקדי פורענות" בבית הספר) וכן קבוצות מיקוד, המורכבות מתלמידים, מורים, סגל בית הספר ועובדי מנהלה, שמטרתן לזהות סיבות אפשריות להופעת אלימות במקומות ובזמנים מסוימים ולהציע פתרונות אפשריים. המידע המושג באמצעות הניטור או תהליך המיפוי עשוי להרחיב ולהעמיק את השיח בין התלמידים, המורים וסגל בית הספר בנושאים הקשורים לאלימות בבית הספר. נוסף על כך, הוא עשוי לקדם את העיקרון הדמוקרטי כמרכיב פעולה חשוב בפתרון בעיות בבית הספר, להגביר את מעורבותם של כל חברי הקהילה של בית הספר בהתערבויות העוסקות באלימות, ולבסוף לשמש להערכת תוכניות התערבות שכבר נעשה בהן שימוש בבתי ספר שנמצאו מועדים לאלימות.

מקורות

בנבנישתי, ר', זעירא, ע' ואסטור, ר' (2000). **אלימות במערכת החינוך – דוח ממצאים מסכם**. בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית בירושלים.
דו"ח הוועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ונוער במערכת החינוך (בתי הספר וגני הילדים) (2001). ירושלים: משרד החינוך.
הורוביץ, ת' ואמיר, מ' (1981). **דפוסי התמודדות של מערכת החינוך עם בעיית האלימות**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
הורוביץ, ת' ופרנקל, ת' (1990). **דפוסי אלימות של בני-נוער**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

- Achenbach, T.M. (1999). *The use of psychological testing for treatment planning and outcome assessment* (2nd ed., pp. 429–466). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- American Psychological Association (1993). *Violence and youth: Psychology's response* (Vol. 1). Washington, D.C.: Author.
- Ash, P., Kellermann, A., Fuqua-Whitley, D., & Johnson, A. (1996). Gun acquisition and use by juvenile offenders. *Journal of the American Medical Association*, 275, 1754–1758.
- Astor, R.A. (1995). School violence: A blueprint for elementary school interventions. *Social Work in Education*, 17, 101–115.
- Astor, R.A. (1998). Moral reasoning about school violence: Informational assumptions about harm within school sub-contexts. *Educational Psychologist*, 33, 207–221.
- Astor, R.A., Behre, W.J., Fravil, K.A., & Wallace, J.M. (1997). Perceptions of school violence as a problem and reports of violent events: A national survey of school social workers. *Social Work*, 42, 55–68.
- Astor, R.A., Behre, W.J., Wallace, J.M., & Fravil, K.A. (1998). School social workers and school violence: Personal safety, violence programs and training. *Social Work*, 43, 223–232.
- Astor, R.A., & Meyer, H.A. (1998). *Making schools safe: A first prerequisite for learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Astor, R.A., & Meyer, H.A. (1999). Where girls and women won't go: Female students', teachers', and school social workers' views of school safety. *Social Work in Education*, 21, 201–219.
- Astor, R.A., & Meyer, H.A. (2001). The conceptualization of violence prone school sub-contexts: Is the sum of the parts greater than the whole? *Urban Education*, 36, 374–399.
- Astor, R.A., Meyer, H.A., & Behre, W.J. (1999). Unowned space and time in high schools: Mapping violence with students and teachers. *American Educational Research Journal*, 36, 3–42.

- Astor, R.A., Meyer, H.A., & Pitner, R. (2001). Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school sub-contexts. *The Elementary School Journal*, *101*, 511–528.
- Astor, R.A., Pitner, R., & Duncan, B. (1996). Ecological approaches to mental health consultation with teachers on issues related to youth and school violence. *Journal of Negro Education*, *65*, 336–355.
- Astor, R.A., Pitner, R.O., Meyer, H.A., & Vargas, L.A. (2000). The most violent event at school: A ripple in the pond. *Children & Schools*, *22*, 199–216.
- Astor, R.A., Vargas, L.A., Pitner, R.O., & Meyer, H.A. (1999). School violence: Research, theory, & practice. In J.M. Jenson & M.O. Howard (Eds.), *Youth violence: Current research and recent practice innovations* (pp. 139–172). Washington, D.C.: NASW Press.
- Batsche, G., & Knoff, A. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, *23*, 165–174.
- Benbenishty, R., Astor, R.A., & Zeira, A. (in press). Monitoring school violence at the site level: Linking national, district, and school-level data. *Journal of School Violence*.
- Benbenishty, R., Astor, R.A., Zeira, A., & Vinokur, A. (in press). Jr. high school students' assessments of fear and violence as a problem: A structural equation model. *Social Work Research*.
- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R.A., & Khoury-Kassabri, M. (in press). Victimization of primary school students by educational staff in Israel. *Child Abuse and Neglect*.
- Berrill, K. (1990). Anti-gay violence and victimization in the U.S.: An overview. *Journal of Interpersonal Violence* (special issue – Violence against lesbians and gay men: Issues for research, practice, and policy), *5*, 274–294.
- Boulton, M. (1993). Aggressive fighting in British middle school children. *Educational Studies*, *19*, 19–39.
- Bragg, R. (1997). Forgiveness, after 3 die in Kentucky shooting; M. Carneal opens fire on fellow students at Heath High School in West Paducah. *The New York Times*, December 3, p. A16.
- Burcky, W., Reuterman, N., & Kopsky, S. (1988). Dating violence among high school students. *School Counselor*, *35*, 353–358.
- Cano, A., Avery-Leaf, S., Cascardi, M., & O'Leary, K. (1998). Dating violence in two high school samples: Discriminating variables. *Journal of Primary Prevention*, *18*, 431–446.
- Carroll, G.B., Hebert, D.M., & Roy, J.M. (1999). Youth action strategies in violence prevention. *Journal of Adolescent Health*, *25*, 7–13.
- Centers for Disease Control and Prevention (1998). Youth risk behavior surveillance – United States, 1997. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, *47*(SS-3).
- Cirillo, K.J., Pruitt, B.E., Colwell, B., Kingery, P.M., Hurley, R.S., & Ballard, D. (1998). School violence: Prevalence and intervention strategies for at-risk adolescents. *Adolescence*, *33*, 319–330.

- Conduct Problems Prevention Research Group (1992a). Initial impact of the Fast Track Prevention Trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 631–647.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1992b). Initial impact of the Fast Track Prevention Trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 648–657.
- Embry, D.D., & Flannery, D.J. (1999). Two sides of the coin: Multilevel prevention and intervention to reduce youth violent behavior. In D.J. Flannery & C.R. Huff (Eds.), *Youth violence: Prevention, intervention, and social policy* (pp.47–72). Washington, D.C.: American Psychiatric Press.
- Embry, D.D., Flannery, D.J., Vazsonyi, A., Powell, K., & Atha, H. (1996). Peace Builders: A theoretically driven, school-based model for early violence prevention. *American Journal of Prevention Medicine, 12*, 91–100.
- Farrell, A.D., & Meyer, A.L. (1997). The effectiveness of a school-based curriculum for reducing violence among urban sixth-grade students. *American Journal of Public Health, 87*, 979–984.
- Farrell, A.D., Meyer, A.L., & Dahlberg, L.L. (1996). Richmond Youth Against Violence: A school-based program for urban adolescents. *American Journal of Preventive Medicine, 12*, 13–21.
- Flannery, D.J., & Vazsonyi, A. (1996). *Peace Builders: A school-based model for early violence prevention*. Chicago, IL: American Society of Criminology.
- Flannery, D.J., & Williams, L.L. (1997). *Final report: Evaluation of the Young Ladies, Young Gentlemen Clubs, Partnership for a safer Cleveland*. (Available from Institute for the Study and Prevention of Violence, 1305 Terrace Hall, Kent State University, Kent, OH 44242).
- Flaxman, E., Schwartz, W., Weiler, J., & Lahey, M. (1998). Trends and Issues in urban education, 1998. Available at: <http://eric-web.tc.columbia.edu/monographs/ti20> [January 20, 1999].
- Goldstein, A. (1996). *The psychology of vandalism*. New York, NY: Plenum Press.
- Gottfredson, D. (1997). School based crime prevention. In L. Sherman, D. Gottfredson, D. MacKenzie, J. Eck, P. Reuter, & S. Bushway (Eds.), *Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising: A report to the United States Congress*. Washington, D.C.: Department of Justice.
- Gray, D. (1991). *The plight of the African American male: An executive summary of a legislative hearing*. Detroit, MI: Council President Pro Tem Gil, the Detroit City Council Youth Advisory Commission.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P.Y, Asher, K.N., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association, 277*, 1605–1611.
- Hammond, R., & Yung, B. (1991). Preventing violence in at-risk African American youth. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 2*, 358–372.

- Hammond, R., & Yung, B. (1993). Psychology's role in the public health response to assaultive violence among young African-American men. *American Psychologist, 48*, 142–154.
- Hays, K. (1998). Boy held in teacher's killing. *The Detroit News & Free Press*, April 26, p. 5A.
- Heaviside, S., Rowand, C., Williams, C., & Farris, E. (1998). *Violence and discipline problems in US Public Schools: 1996–1997* (NCES 98-030). Washington, D.C.: US Department of Education, National Center for Education Statistics (ERIC Document Reproduction Service No. 417 257).
- Hudley, C., Britsch, B., Wakefield, T., Demorat, M., & Cho, S. (1998). An attribution retraining program to reduce aggression in elementary school students. *Psychology in the Schools, 35*, 271–282.
- Hyman, I.A., & Perone, D.C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology, 36*, 7–27.
- Hyman, I.A., & Snook, P.A. (2000). Dangerous schools and what you can do about them. *Phi Delta Kappan, 81*, 488–501.
- Issacs, M. (1992). *Violence: The impact of community violence on African-American children and families: Collaborative approaches to prevention and intervention*. Arlington, VA: National Center for Education in Maternal and Child Health.
- Jensen, J.M., & Howard, M.O. (1999). *Youth violence: Current research and recent practice innovations*. Washington, D.C.: NASW Press.
- Kachur, P., Stennies, G., Powell, K., Modzeleski, W., Stephens, R., Murphy, R., Kresnow, M., Sleet, D., & Lowry, R. (1996). School-associated violent deaths in the United States, 1992 to 1994. *Journal of the American Medical Association, 275*, 1729–1733.
- Kann, L., Kinchen, S., Williams, B., Ross, J., Lowry, R., Grunbaum, J., Blumson, P., Collins, J., & Kolbe, L. (2000). Youth risk behavior surveillance – 1999. *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summary, 49*(SS-5), 1–32.
- Kann, L., Kinchen, S., Williams, B., Ross, J., Lowry, R., Hill, C., Grunbaum, J., Blumson, P., Collins, J., & Kolbe, L. (1998). Youth risk behavior surveillance – 1997. *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summary, 48*(SS-3), 1–89.
- Kaufman, P., Chen, X., Choy, S., Chandler, K., Chapman, C., Rand, M., & Ringel, C. (1998). *Indicators of school crime and safety, 1998*. Washington, D.C.: U.S. Departments of Education and Justice, NCES 98-251/NCJ-172215.
- Kaufman, P., Chen, X., Choy, S., Ruddy, S., Miller, A., Fleury, J., Chandler, K., Rand, M., Klause, P., & Planty, M. (2000). *Indicators of school crime and safety, 2000*. Washington, D.C.: U.S. Departments of Education and Justice, NCES 2001-017/NCJ-184176.
- Klein, J. (2002). School violence: Public and professional policies. *NASW News*, March, p. 6.

- Kodluboy, D. (1997). Gang-oriented interventions. In A. Goldstein (Ed.), *School violence intervention: A practical handbook* (pp. 189–214). New York: Guilford Press.
- Krug, E.G., Brener, N.D., Dahlberg, L.L., Ryan, G.W., & Powell, K.E. (1997). A pilot evaluation of a school-based violence prevention program. *American Journal of Preventive Medicine*, *13*, 459–463.
- Larson, J. (1998). Managing student aggression in high schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, *35*, 283–295.
- Lorion, R. (1998). Exposure to urban violence: Contamination of the school environment. In D. Elliott, B. Hamburg & K. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 293–311). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, M.J., & Leone, P.E. (1999). A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools. *Education and the Treatment of Children*, *22*, 333–356.
- Milwaukee Board of School Directors (1993). *An evaluation of the Second Step Violence Prevention Curriculum for elementary students*. Milwaukee, WI: Author.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, *285*, 2094–2100.
- Noguera, P.A. (1995). Preventing and producing violence: A critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review*, *51*, 546–564.
- O'Donnell, L., Stueve, A., San Doval, A., Duran, R., Atnafou, R., Haber, D., Johnson, N., Murray, H., Grant, U., Juhn, G., Tang, J., Bass, J., & Pressens, P. (1999). Violence prevention and young adolescents' participation in community youth service. *Journal of Adolescent Health*, *24*, 28–37.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S.F. (1999). *Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q., & McAlister, A. (2000). Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle schools: The Students for Peace project. *Health Education Research*, *15*, 45–58.
- Page, R. (1997). Helping adolescents avoid date rape: The role of secondary education. *High School Journal*, *80*, 75–80.
- Parks, C. (1995). Gang behavior in the schools: Reality or myth? *Educational Psychology Review*, *7*, 41–68.
- Pittel, E. (1998). How to take a weapons history: Interviewing children at risk for violence at school. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *37*, 1100–1102.

- Prothrow-Stith, D. (1987). *Violence prevention curriculum for adolescents*. Newton, MA: Education Development Center, Inc.
- Prothrow-Stith, D., & Weissman, M. (1991). *Deadly consequences*. New York: Harper Collins.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Melbourne, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Schafer, M., & Smith, P. (1996). Teacher's perceptions of play fighting and real fighting in primary school. *Educational Research*, 38, 173–181.
- Schweinhart, L., Barnes, H., & Weikart, D. (1993). Significant benefits of the High/Scope Perry preschool study through age 27. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation* (No. 10).
- Sharp, S., & Smith, P. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London: Routledge.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying*. London: Routledge.
- Snyder, H.N., & Sickmund, M. (1999). *Juvenile offenders and victims: 1999 national report*. Washington, D.C.: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Stein, N. (1995). Sexual harassment in the school: The public performance of gendered violence. *Harvard Educational Review*, 65, 145–162.
- Tolan, P., & Guerra, N. (1994). Prevention of delinquency: Current status and issues. *Applied and Preventive Psychology*, 3, 251–273.
- U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics (1998). *Violence and discipline problems in U.S. public schools: 1996–1997* (NCES 98-030; by Heaviside, S., Rowand, C., Williams, C., & Farris, E.; project officers Sh. Burns & E. MacArthur). Washington, D.C.
- U.S. Departments of Education and Justice (2000). *2000 Annual Report on School Safety*. Washington, D.C.
- U.S. Department of Justice, Bureau of Justice Statistics (1998). *National crime victimization survey: School crime supplement, 1995 to 1996* (electronic data file). (Conducted by U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census, ICPSR ed.) Ann Arbor, MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research (Producer and Distributor).
- Wahler, J.J., Fetsch, R.J., & Silliman, B. (1997, January, 8). Research-based, empirically-effective violence prevention curricula: A review of resources. Retrieved January 25, 2000, from the World Wide Web: http://www.nnfr.org/violence/yvp_litrev.html.
- Webster, D. (1993). The unconvincing case for school based conflict resolution programs for adolescents. *Health Affairs*, 4, 126–141.
- Youssef, R., Attia, M., & Kamel, M. (1998). Children experiencing violence II: Prevalence and determinants of corporal punishment in schools. *Child Abuse & Neglect*, 22, 975–985.
- Yung, B., & Hammond, R. (1998). Breaking the cycle: A culturally sensitive violence prevention program for African-American children. In L. Lutzker

- (Ed.), *Handbook of child abuse research and treatment* (pp.319–340). New York: Plenum Press.
- Zeira, A., Benbenishty, R., & Astor, R. A. (in press). Preliminary results of a national survey on school violence in Israel: Student findings. *Social Work*.
- Zeira, A., Astor, R.A., & Benbenishty, R. (2002). Sexual harassment in Jewish and Arab public schools in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26, 149–166.